

# 研 究 紀 要

第 2 2 号

平成 2 0 年 2 月

福島県養護教育センター

## はじめに

平成19年度4月から「学校教育法等の一部を改正する法律」が施行され、特別支援教育が全国の幼稚園や小学校、中学校、高等学校、特別支援学校等で本格的に実施されています。特別支援教育は、特殊教育の対象となっている幼児・児童生徒に加え、小・中学校において通常の学級に在籍するLDやADHD・高機能自閉症等の児童生徒に対する適切な指導と必要な支援を含むものであり、特殊教育から特別支援教育への転換は、我が国の障がい児教育史上特筆すべき改革となりました。

各学校等においては、障がいのある幼児・児童生徒を学校全体で支援するための教員の意識改革や研修機会の確保、校内委員会の機能の充実、学級担任や障がいのある幼児・児童生徒を組織として支えるための校内体制の構築など、校内における特別支援教育推進体制の整備に努めていることと思いますが、一人ひとりの教育的ニーズに応じた適切な指導と必要な支援を的確に行うためには何と言っても教員の高い専門性が必要不可欠です。特に、特別支援学校においては自校に在籍する幼児・児童生徒の教育の充実をむろんのこと小・中学校等を支援する地域のセンター的な機能を発揮することが求められており、特別支援学校教員の専門性の向上は特別支援教育を推進していく上で、大きな鍵となることは間違いのないと思います。

今年度、当センターではこのような現状を踏まえ、「特別支援学校における教育課題に関する調査研究」を実施しました。県内全ての特別支援学校の教員を対象に、学校組織マネジメントの視点から教育実践の現状と課題に関する実態調査を行い、各学校が抱える課題を明らかにしました。また、特別支援学校教務主任研修会では、調査結果をもとに自校の教育課題の分析と教育課題解決に向けた実効策の検討を行いました。

プロジェクト研究では、「特別支援学校における教育課題に関する調査研究」を踏まえ、「授業充実にに向けた協働的な取り組みに関する研究」(一年次)を石川養護学校の協力のもとに実施しました。協力校では、調査結果の分析から自校の教育課題の明確化と共有化を図り、教育課題を解決するための方策を検討し、課題解決に向けて授業をとおして実践的に取り組みました。研究を推進する中で、組織として授業の質的改善・充実に向けて具体的に検討することができました。

これらの研究の成果につきましては、当センターの研修講座等をとおして、各学校の教育実践や研修に反映できるよう努めてまいりたいと考えております。また、私どもの研究をさらに深めるために、皆様方には、本報告書をご一読いただき、忌憚のないご意見、ご指導をお寄せ下さいますようお願いいたします。

終わりに、今年度の研究を推進するにあたりご協力を賜りました研究協力校の先生方をはじめ、多くの関係者の皆様方に心より感謝申し上げます。

福島県養護教育センター所長 吉田 雄二

# 目 次

はじめに

福島県養護教育センター所長 吉田 雄二

## 調 査 研 究

### 「特別支援学校の教育課題に関する調査」

学校組織マネジメントの視点から -

はじめに	1
調査概要	1
調査結果	3
実行策づくりの演習	10
成果と課題	12
(資料1)「教育課題把握シート」	14
(資料2)「診断項目のとらえ方」	15

## プロジェクト研究

### 「授業充実に向けた協働的な取り組みに関する研究」(第1年次)

学校組織マネジメントの視点から -

研究の趣旨	22
研究の構想	22
第1年次の研究	22
第1年次の研究のまとめ	31

## 長期研究員研究

「特別支援学校における摂食指導(給食指導)に関する研究」	32
～ 実態調査と事例研究を通して ～	
長期研究員 神林 裕子	
「特別支援学校(主として知的障がい)におけるキャリア教育に関する研究」	36
～ 企業就労を目指したキャリア教育としての作業学習の現状と課題から ～	
長期研究員 根本 正樹	
「特別支援学校におけるテレビ会議システムの活用について」	40
～ FKS Web Meeting を活用した授業や研修の実態と今後の活用について ～	
長期研究員 本田 知史	
「中学校における気になる生徒への支援の在り方」	44
～ 担任の気づきからはじまる校内支援 ～	
長期研究員 津金 令子	
「交流及び共同学習における担任間の連携についての一考察」	48
～ よりよい交流及び共同学習の展開を目指して ～	
長期研究員 寺島 啓行	

おわりに

# 調査研究 「特別支援学校の教育課題に関する調査」 - 学校組織マネジメントの視点から -

## はじめに

盲・聾・養護学校においては、近年の児童生徒の障がいの重度化・多様化に応じて、教育課程や学級編制、指導上のさまざまな工夫・改善に努めてきているところである。その盲・聾・養護学校は、平成19年4月の学校教育法一部改正により、障がい種別を超えた特別支援学校に一本化されることとなった。

平成19年4月1日付け文部科学省初等中等教育局長の通知では、特別支援学校における取り組みに次の3つを挙げている。

- (1) 特別支援学校における特別支援教育のさらなる推進
- (2) 地域における特別支援教育のセンター的機能
- (3) 特別支援学校教師の専門性の向上

特別支援学校は、さまざまな障がいのある児童生徒に対する教育活動の展開が求められるようになった。また、そのために、児童生徒一人一人のニーズに応えることのできる授業の充実がより強く求められている。さらに特別支援学校には、地域の特別支援教育のセンター的な機能をもつことも加わり、地域の小中学校等が必要としている専門的な情報等を幅広く発信し、具体的な支援を行っていくことが大きな課題と言える。その専門性の向上を図るためには、特別支援学校教諭免許状の保有状況の改善と研修の充実が挙げられている。県内の特別支援教育の発展は、各特別支援学校の上記(1)～(3)それぞれの充実と共にあると言っても過言ではない。

こうした現状を踏まえ、今年度の調査研究においては、県内の特別支援学校の教師を対象に、上記(1)の内容について「学校組織マネジメント」の視点から、その教育実践の現状と課題に関する実態調査を行った。具体的には、「教育課題把握シート」による自校のチェックを各校の教師がそれぞれに記入し、授業者である一人の教師とその教育実践を支える組織としての学校との関係を明らかにする。そして、よい点や改善が必要な点を明確にすることによって、各校が直面している教育課題を自らが把握し、今後の教育実践を改善していくことができるような参考資料を提示したい。また、調査結果をもとに本センターにおける研修及び各校への支援活動等の在り方を考えていくこととした。

## 調査概要

### 【学校組織マネジメントとは】

組織マネジメントは、企業や自治体が活用している組織運営の手法である。一般的には、「個人が単独でできない結果を達成するために他人の活動を調整する一人ないしはそれ以上の人々の活動」「求める目的に向かって、効率的・効果的に動くために、資源を統合し、調整すること」であるといわれている。したがって学校における組織マネジメントとは

学校内外の能力や資源を開発・活用し、学校に関与する人たちのニーズと適応させながら、学校教育目標を達成していく過程(活動)

ととらえることができる。

本調査・研究で参考とした手法は、牧昌見（聖徳大学教授、国立教育政策研究所名誉所員）編集・著作による「学校経営診断マニュアル」である。これは、「学校経営診断カード」を作成し、そのカードによって自校の組織を診断するとともに、自校の長所及び短所を把握し、具体的な実行策を立て、実行していく中で、組織の充実した実践を図り、学校教育目標の達成に向けて教育活動を展開していくものである。独立行政法人教師研修センターで行われている「学校組織マネジメント指導者養成研修」において講座の内容として取り上げられており、教育開発研究所発行の月刊誌「教職研修」では、毎月、この手法で学校組織を診断し、実行策を講じた事例が紹介されている。

「学校経営診断マニュアル」では、診断の構成要素を次のように設定している。

経営診断の構成要素	
目的的要因	学校教育目標に関係した条件・要素である。目標の明確化、経営方針の明確化、目標系列の系統性・体系性、目標の具体化・具体化の方途、目標達成への努力・協働意欲など。
組織運営的要因	学校の内部組織とその運営に関係した条件・要素である。授業・教育課程、校務分掌、学校運営組織など。
人間的要因	教師と役割分担に関係した条件・要素である。教師の能力、適性、特性、個性、意欲、欲求、関心、性格、人間関係、具体的行動パターンやスタイル、態度など。
組織風土的要因	学校の全体的な雰囲気に関係した条件・要素である。慣行、規範、校風、学校文化、ムード、体質、環境など。

この4つの要因は、相互に深い関連があり、影響し合っている。

上記の内容で作成した「学校経営診断カード」の質問内容に、特別支援学校の教育活動を踏まえて修正を加え「教育課題把握シート」を作成した。（資料1 P14）

#### 【調査内容】

- (1) 学校の教育目標・教育方針とその具現化について
- (2) 教育課程・教育活動と運営組織・校務分掌について
- (3) 人間関係や役割分担について
- (4) 学校全体の雰囲気や気風について

#### 【調査の意図】

- (1) 特別支援学校に勤務する教師一人一人が、自分や組織としての学校の実践を振り返り、そこから見えてくる各校独自の様々な課題を整理・分析することにより、個人、学部、学校レベルでの課題とその解決に向けた実行策等を明らかにすることが可能である。
- (2) 本調査で得られた情報を詳細に分析することによって、県内の特別支援学校の教育実践の現状と各校が抱える諸課題を把握することが可能である。これらのデータを基に、当センターの事業である特別支援教育に携わる教師の指導力向上を図るための研修や研究事業の改革を図ることができる。

#### 【調査対象】

県立及び市町村立特別支援学校のすべての教師（教諭・常勤講師 約1,100名）

## 【実施期間・回収等】

平成19年7月上旬送付、9月中旬回収

調査対象のすべての特別支援学校から回収

## 【調査方法・質問紙の構成】

学校経営診断研究会（代表 牧昌見）による「学校経営診断カード」を参考にした質問紙「教育課題把握シート」による。

質問紙の作成にあたっては、上記学校経営診断カードを当センターにて一部特別支援学校用に修正した。質問紙の構成は、以下のとおりである。

要 因	
目的的要因	（ 10問） 《教育目標・教育方針とその具現化について》
組織的要因	（ 10問） 《教育課程・教育活動と運営組織・校務分掌について》
人間的要因	（ 10問） 《人間関係や役割分担について》
組織風土的要因	（ 10問） 《学校全体の雰囲気や気風について》

1 質問はすべて否定的な言い回しで作成してある。これは、「学校経営診断カード」を参考にしたのだが、肯定的な言い回しよりも、質問に対し立ち止まって考えることができるのではないかと思われたからである。

2「学校経営診断カード」では、評価点は、1から5であるが、3(どちらとも言えない)の解釈が難しいことから、本シートでは、4段階評価としている。

## 【集計・分析等】

集計・・・各校

数値化・グラフ化等・・・養護教育センター

実行策づくり（特別支援学校教務主任研修会9月11日において実施）

## 調査結果

学校経営診断研究会によれば、本シートによる調査の結果は、様々な視点から分析することができる。ここでは、その中で「4つの要因」からの全体像と「4つの各要因ごとの分析」を取り上げる。結果は各要因ごと、各診断項目ごとの評価点の平均値をもとにしてグラフに表す。

数値で表すとどうしても、点数が高い方がよいと思われがちである。しかし、重要なのは、「各要因各設問の評価点平均から自校、所属学部現在の状態」を把握することと、「なぜ、その設問は評価点が高いのか（低いのか）」というような、数値の背景を推し量ることである。点数が高いから良、低いから不可ではないのである。

また、学校全体の平均点よりも、学校行事を含めた授業はもとより教師の研修や協議の単位である学部の平均点をデータとすることの方が、よりの確に実態を捉えることができると思われることから、以

下の調査結果の分析は、すべて学部単位で行っている。

1 4つの要因間の比較(分析の視点1)

(1) 評価点平均の高い要因

図1は、4つの要因のうち、各校の各学部ごとに評価点の平均が一番高い要因を表したものである。(分校は、幼小または小中で1学部と計上、総数は52学部)

は「人間的要因」は「組織風土的要因」である。約70%が、4つの要因のうちで「人間的要因」に肯定的な感情を抱いていることが分かる。また、「組織的要因」や「目的的要因」が4つの要因のうち一番高い評価点平均であった学部がないことは、1つの傾向と見ることができる。

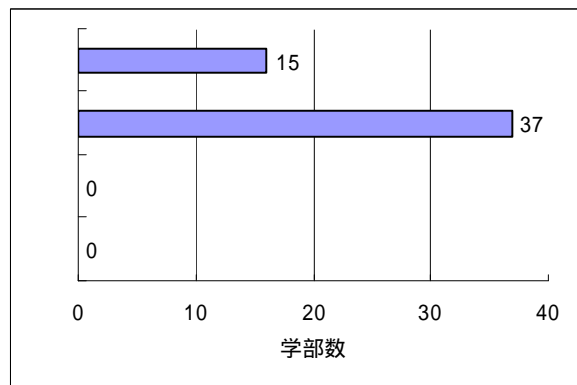


図1 評価点平均が一番高かった要因

(2) 評価点平均の低い要因

図2は、4つの要因のうち評価点の平均が一番低い要因を表したものである。

実に約85%が、「組織的要因」に何らかの不安、または不満をもっていることが分かる。

図1と比較すると、要因 や要因 は評価点平均が高いが、要因 や要因 は低いという学校が多い。この要因、要因 については、各設問ごとの分析で取り上げてみたい。(P5～P8参照)

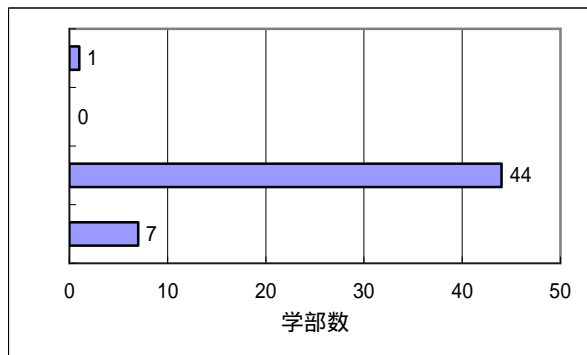


図2 評価点平均が一番低かった要因

「目的的要因」「組織的要因」「人間的要因」「組織風土的要因」の4つの要因からの分析は、次のようなダイアグラムに表すことができる。前出の「学校経営診断マニュアル」では、大きく10のダイアグラムのモデルを例示している。

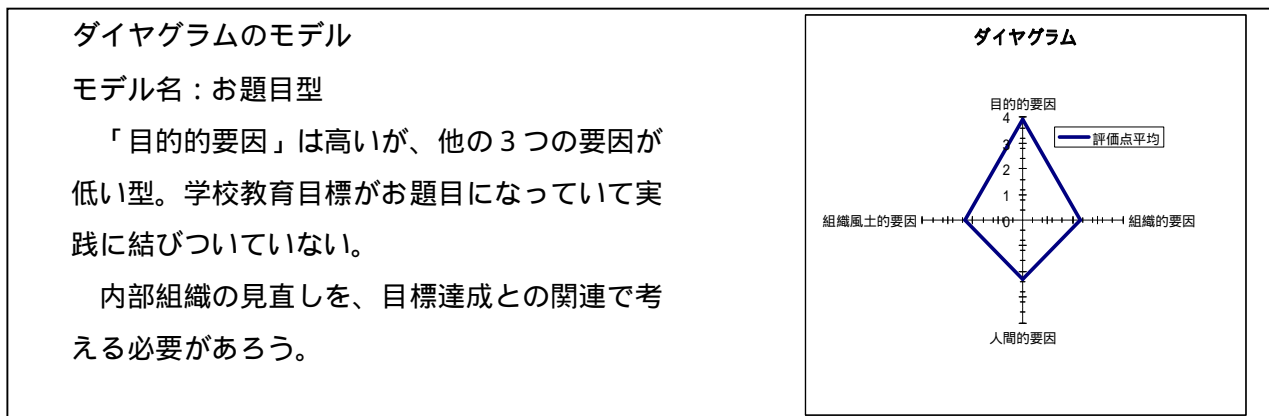


図3 ダイアグラムの例(学校経営診断マニュアルより)

なお、ここでは、本調査において多くの学部に見られたものを取り上げる。

(3) 他の要因に比べ「目的的要因」が低いタイプ

「目的的要因」が他の3つの要因よりも低くなっているダイヤグラムである。牧らは、このようなモデルを「平穩型」と例示し、「表面上、内部的には安定しているが一見平穩のように見えるが、学校教育目標との関連が薄く、軽視される傾向にある」と指摘している。

本調査では、52組織のうち5組織が概ねこのようなダイヤグラムを描いている。

牧らは、改善のポイントとして「風土づくり」から手をつけていくことを挙げている。

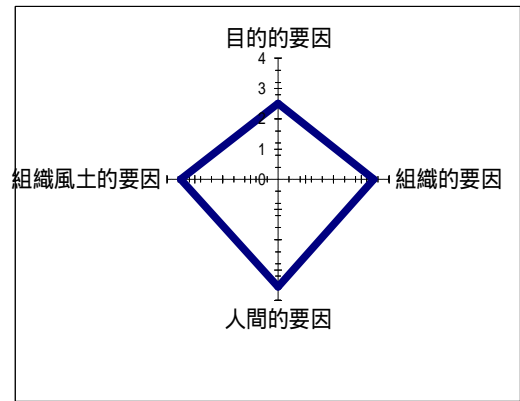


図4 「目的的要因」が低いダイヤグラム

(4) 他の要因に比べ「目的的要因」と「組織的要因」のどちらもが低いタイプ

「目的的要因」と「組織的要因」がどちらも他の2つの要因よりも低くなっているダイヤグラムである。牧らは、このようなモデルを「現状維持型」と例示し、「本校の体質にあった教師が多く、慣行で処理できるため、組織の変革ができにくい」と指摘している。本調査では、52組織のうち32組織が概ねこのようなダイヤグラムを描いている。

牧らは、改善のポイントとしてこのケースにも「風土づくり」から手をつけていくことを挙げている。

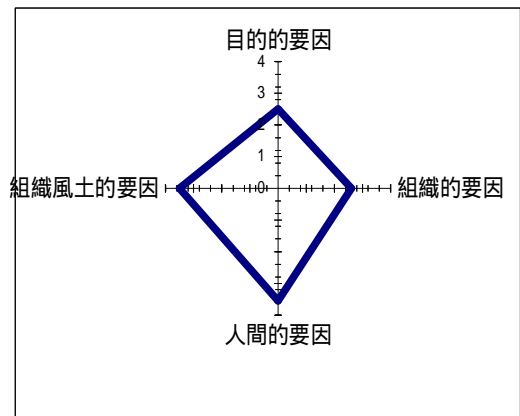


図5 「目的的要因」と「組織的要因」が低いダイヤグラム

2 それぞれの要因の診断項目間の比較(分析の視点2)

(1) 「目的的要因」

「目的的要因」にかかわる調査は、学校教育目標に関係した条件・要素で構成されている。学校教育目標の達成の度合いからそれについての関心、日頃の授業実践が、学校教育目標の具現化に結びついているかどうかについて、どのように感じているかを問うものである。

「目的的要因」における各質問項目の要旨は、右表2のようにおさえた。次頁の表3は、各特別支援学校の「目的的要因」10項目の評価点の一覧である。

表2 「目的的要因」における質問の要旨

質問番号	質問の要旨
1	目標の達成度
2	達成とその関心
3	重点の選択
4	教育目標との関連
5	計画の進行
6	惰性による進行
7	実践と自己評価
8	支援計画との関連
9	力量の自己評価
10	教員としての専門性



表3 要因 各特別支援学校評価点一覧 中学部

要因	校名 質問の要旨	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	平均値
目的 的要因	1 目標の達成度	3.20	<b>3.13</b>	3.00	2.81	3.11	<b>3.50</b>	2.93	2.72	3.17	2.95	3.40	2.82	3.22	3.03	3.00	3.31	2.85	3.47	3.18	3.09
	2 達成とその関心	3.10	<b>3.13</b>	3.00	2.62	2.89	3.38	3.00	2.64	3.00	2.81	3.10	2.82	3.33	3.00	2.86	3.31	3.00	<b>3.53</b>	3.00	3.03
	3 重点の選択	3.20	<b>3.13</b>	3.00	<b>2.86</b>	<b>3.22</b>	3.38	<b>3.64</b>	2.92	<b>3.67</b>	<b>3.19</b>	<b>3.50</b>	<b>3.09</b>	<b>3.44</b>	<b>3.06</b>	<b>3.18</b>	3.08	3.08	<b>3.53</b>	3.09	<b>3.22</b>
	4 教育目標との関連	3.00	3.00	<b>3.14</b>	2.81	2.78	3.38	3.00	2.80	3.33	2.67	3.10	2.64	3.00	2.83	2.86	3.31	2.92	<b>3.53</b>	2.91	3.00
	5 計画の進行	3.10	2.44	2.90	2.81	2.89	2.88	2.79	2.88	3.00	2.90	3.40	3.00	3.00	2.96	2.95	<b>3.46</b>	<b>2.62</b>	<b>3.53</b>	2.82	2.96
	6 情性による進行	<b>3.30</b>	<b>3.13</b>	3.00	2.76	2.67	3.38	3.07	<b>3.08</b>	3.33	3.10	3.30	2.73	3.00	2.86	<b>3.18</b>	3.23	<b>3.31</b>	3.40	<b>3.36</b>	3.12
	7 実践と自己評価	2.90	2.67	3.00	2.65	2.56	2.75	2.36	2.52	2.67	2.57	3.00	2.64	2.78	2.72	2.55	2.85	2.69	3.13	2.82	2.73
	8 支援計画との関連	2.70	2.47	2.90	2.65	2.56	2.75	2.93	2.84	2.50	2.76	2.80	2.73	3.00	2.76	2.73	2.54	2.92	2.87	3.00	2.76
	9 力量の自己評価	2.50	2.73	2.43	2.35	2.44	2.50	2.43	2.52	3.00	2.57	2.90	2.82	2.44	2.71	2.45	2.92	3.00	2.87	2.73	2.65
	10 教員としての専門性	2.90	2.69	2.95	2.84	2.78	3.38	3.00	2.84	3.00	2.90	3.30	2.64	3.11	2.86	3.09	3.08	2.92	3.33	3.00	2.98
	平均評価点	2.99	2.85	2.93	2.72	2.79	3.13	2.91	2.78	3.07	2.84	3.18	2.79	3.03	2.88	2.89	3.11	2.93	3.32	2.99	2.95
最大値	3.30	3.13	3.14	2.86	3.22	3.50	3.64	3.08	3.67	3.19	3.50	3.09	3.44	3.06	3.18	3.46	3.31	3.53	3.36	3.22	
最小値	2.50	2.44	2.43	2.35	2.44	2.50	2.36	2.52	2.50	2.57	2.80	2.64	2.44	2.71	2.45	2.54	2.62	2.87	2.73	2.65	
差	0.80	0.69	0.71	0.51	0.78	1.00	1.28	0.56	1.17	0.62	0.70	0.45	1.00	0.35	0.73	0.92	0.69	0.66	0.63	0.58	

：学部における最高点  ：学部における最低点（表5において同じ）

この調査は、学校間の格差を測るものではないから、数値を学校間で比較することに意味はない。各校においては、所属職員が自分の学校でうまくいっていると感じているところと、うまくいっていないと感じているところをまず受け止め、その背景を探り、前者をより充実させるように、また、後者を改善することができるように具体的な策を講じることに意味がある。

表3は、各学校の中学部の評価点平均一覧で、多少のバラツキはあるものの、1番高い評価点平均としては、質問項目3「重点の選択」(19組織中12組織)、1番低い評価点平均は、質問項目9「力量の自己評価」(19組織中12組織)となっている。右端の平均値の欄を見ると、質問項目9が1番低くなっており、次いで質問項目7「実践と自己評価」、同8「支援計画との関連」も同様に評価点が低いことに注目したい。それらの質問は以下のとおりである。

質問項目3	この学校の目標より、もっと大切な目標とすべき内容があるのではないかと思っている。
質問項目7	自分の行っている授業が、子どものためになっているかどうか不安である。
質問項目8	個別の教育支援計画や個別の指導計画を授業にうまく生かすことができないでいる。
質問項目9	自分は授業を展開していく上で、必要な能力が不足していると思う。

質問項目3についての評価点が高いということは、学校の教育目標の設定や、教育の方針・重点事項等について明確になっており、かつ、妥当であると感じている教師が多いということの意味するものと思われる。逆に、質問項目7や9の評価点が低いということが意味することはどんなことだろうか。これには二通りの見方があると考えられる。一つは、学校や学部の教育目標が明確でしかも適切であり、その達成に向かって組織一丸となって教育活動を展開している場合で、個々の実践について各々が厳しい見方になっていると考えられる。「もっと、良い実践があるはずだ。もっといい授業をしなくては。」という考えである。もう一つは、この質問項目の文言通り、「自分の行っている授業が目前の子どもの成長にどうかかわっているのかわからない。」「自分の授業力、教育力をどう評価していいかわからない。」ということではないかと思われる。

(2) 「組織的要因」

「組織的要因」にかかわる調査は、教育課程・教育活動と運営組織・校務分掌で構成されている。ここでは、日頃の授業の基盤になっている教育課程や、授業の実践にかかわる組織的な要因についてどのように感じているかを問うものである。

「組織的要因」における各質問項目の要旨は、表4のようにおさえた。下の表5は、各特別支援学校の「組織的要因」10項目の評価点の一覧である。

表4 『組織的要因』における質問の要旨

質問番号	質問の要旨
11	教育課程と授業
12	情報の流れ
13	組織的な評価
14	時数の負担感
15	構想や準備
16	反省と改善
17	意見交換
18	連絡・調整
19	意思決定
20	保護者との意思疎通

表5 要因 各特別支援学校評価点一覧 高等部

要因	校名 質問の要旨	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	平均値
		11	教育課程と授業	2.76	2.53	3.16	2.76	2.90	2.66	2.82	2.69	2.49	2.93	2.91	2.54	2.88	2.69
12	情報の流れ	<b>3.38</b>	<b>3.12</b>	<b>3.42</b>	<b>3.06</b>	<b>3.07</b>	3.17	<b>3.08</b>	<b>3.38</b>	<b>3.11</b>	<b>3.18</b>	<b>3.13</b>	3.23	3.04	<b>2.94</b>	<b>3.17</b>	<b>3.17</b>
13	組織的な評価	3.07	2.88	3.03	2.71	2.76	2.79	2.79	2.75	2.91	2.71	3.00	2.85	2.92	2.72	2.79	2.85
14	時数の負担感	2.59	3.06	3.03	2.48	2.62	2.96	2.66	3.38	2.66	3.04	2.83	2.23	2.68	2.88	2.76	2.79
15	構想や準備	1.79	2.00	2.13	1.69	1.90	2.21	2.08	2.56	2.09	2.32	2.22	2.08	2.08	1.97	1.72	2.06
16	反省と改善	2.21	2.12	2.00	1.65	1.93	2.17	2.24	2.38	2.03	2.32	2.30	1.92	2.96	2.03	2.00	2.15
17	意見交換	2.38	2.47	2.61	2.02	2.38	2.41	2.42	2.31	2.29	2.50	2.43	2.69	2.52	2.63	2.38	2.43
18	連絡・調整	3.17	2.82	3.16	2.56	2.76	2.79	2.68	3.25	2.94	3.14	2.83	<b>3.31</b>	2.76	2.91	2.83	2.93
19	意思決定	3.07	2.59	2.97	2.35	2.62	2.66	2.71	3.06	2.94	2.96	2.78	3.00	2.64	2.56	2.52	2.76
20	保護者との意思疎通	2.93	2.47	3.13	2.85	2.90	<b>3.41</b>	2.87	2.38	2.71	2.82	2.87	2.69	<b>3.20</b>	2.91	2.97	2.87
	平均評価点	2.79	2.63	2.86	2.41	2.60	2.78	2.64	2.84	2.64	2.79	2.69	2.68	2.64	2.63	2.56	2.68
	最大値	3.38	3.12	3.42	3.06	3.07	3.41	3.08	3.38	3.11	3.18	3.13	3.31	3.20	2.94	3.17	3.17
	最小値	1.79	2.00	2.00	1.65	1.90	2.17	2.08	2.31	2.03	2.32	2.22	1.92	2.08	1.97	1.72	2.06
	差	1.59	1.12	1.42	1.41	1.17	1.24	1.00	1.07	1.08	0.86	0.91	1.39	1.12	0.97	1.45	1.11

表5は高等部で、学部数は15である。そのうち12が質問項目12「情報の流れ」で一番高い評価点平均となっている（これほど顕著には傾向がみられないものの、小学部や中学部においても平均値において最大となっている）。一番低い評価点平均は、質問項目15「構想や準備」、16「反省と改善」に集中していることが分かる。また、質問項目17「意見交換」についてもその評価点平均は、2.5（評価点の中間点）よりも低くなっている組織が多い。評価点平均の最大値と最小値の差が1.0を越えている組織も多いことにも注目したい。それらの質問は、以下のとおりである。

質問項目12	指導計画の立案、授業の構想や準備をしていて分からないことがあったときに、どのようにしたらいいのかわからず、とまどいを感じている。
質問項目15	会議等が多く、授業の構想や準備がおろそかになることが多いと感じている。
質問項目16	日々忙しく、授業の反省をして改善の方策を練る時間があまりない。
質問項目17	授業構築の仕方、具体的な支援の仕方等を研究したり、意見を交換したりする機会がほとんどない。

質問項目12についての評価点が高いことは、必要な情報、参考となるアドバイスをその組織内から得ることができているとみていいであろう。質問項目15、及び16については一部には「もっと、いいものを」という向上心も含まれていると思われるが、「日頃の多忙感」として解釈したい。共通理解をも

って学校教育にあたることは重要であるが、もし、この回答のように授業の構想から評価、改善にまで影響を及ぼしているとするならば、「会議が多いのは仕方がない」と片づけることはできないだろう。

また、質問項目17の評価点平均も低いことにも、留意したい。各学校においては、現職教育・教育研究として、実践的な研究が行われている。個人研究ではなく、全体研究として行っている場合、その内容や方法とこの質問項目は密接にかかわっているという見方ができる。また、忌憚のない意見の交換ができていないとすれば、「人間的要因」、「組織風土的要因」についてもさらに分析が必要となり、実行策を講じなければならない可能性がある。

### 3 診断要素間による比較

(分析の視点3)

#### (1) 診断項目と診断要素の関連

牧らの研究をもとに、診断要素として4つの要因に対応させながら、

PDCAの流れ(計画、実践、評価・改善)

理解・意識(教師の共通理解、分担理解など)

意欲・対応(教師の協働意欲、責任感など)

態度・コミュニケーション(協力態度、自主性など)

を設定した。また、それぞれの質問項目に深く関連があると考えた診断要素に丸印をつけ、その関係を明らかにしたのが、表6である。

「目的的要因」を取り上げて説明する。例えば、それぞれの教育活動の中で、教師の「理解意識」についてみていくとする。1から10までの

項目すべてが「理解・意識」に何らかの関係があると思われるが、その中でも特に、2、3、4、6の評価点がどのようなものであるかに着目するのである。その評価点から、現在の組織の状態、個々の教師の状態を把握し、改善が必要であれば何らかの具体的な策を検討し、実行していくということになる。次にあげるのは、特別支援学校AのB学部の「目的的要因」における診断要素間の比較を表したものである(表7)。

表6 診断項目と診断要素

要因	診断要素 各要因の要旨	PDCAの流れ			理解・意識 教師間の共通理解、分担理解、保護者等との相互理解など	意欲・対応 責任感、積極性能力・適性、やりがいなど	態度・コミュニケーション 協力態度、連絡調整、自主性など
		計画 計画作成、目標や方針の明確化、構想・準備など	実践 目標の具体化、計画の進行、教師間の連携、知識・技能など	評価・改善 目標の達成、評価・改善など			
目的的要因	1 目標の達成度						
	2 達成とその関心						
	3 重点の選択						
	4 教育目標との関連						
	5 計画の進行						
	6 情性による進行						
	7 実践と自己評価						
	8 支援計画との関連						
	9 力量の自己評価						
	10 教員としての専門性						
組織的要因	11 教育課程と授業						
	12 情報の流れ						
	13 組織的な評価						
	14 時数の負担感						
	15 構想や準備						
	16 反省と改善						
	17 意見交換						
	18 連絡・調整						
	19 意思決定						
	20 保護者との意思疎通						
人間的要因	21 教師間の連携						
	22 分担とトラブル						
	23 上司や同僚への期待						
	24 協働的な関係						
	25 仕事のやりがい						
	26 評価・承認						
	27 同僚関係						
	28 能力の認識						
	29 仕事の安定						
	30 保護者との連携						
組織風土的要因	31 実践性の不足						
	32 革新性の欠如						
	33 積極性の不足						
	34 コミュニケーションの途切れ						
	35 相互不信						
	36 部門間の対立						
	37 協調性の欠如						
	38 保護者との信頼関係						
	39 責任転嫁						
	40 連携への意欲						
診断要素数		16	15	16	23	23	23

印は診断項目に関係する要素(診断要素)を示したものである。

表7 A特別支援学校 B学部の「目的的要因」における診断要素

要因	診断要素 各要因の要旨	PDCAの流れ			理解・意識	意欲・対応	態度・コミュニケーション
		計画	実践	評価・改善			
目的的要因	1 目標の達成度			3.33		3.33	3.33
	2 達成とその関心				3.20	3.20	3.20
	3 重点の選択	3.60		3.60	3.60		
	4 教育目標との関連	3.27	3.27		3.27		
	5 計画の進行		3.20	3.20			
	6 惰性による進行			3.40	3.40		
	7 実践と自己評価	2.80	2.80	2.80		2.80	
	8 支援計画との関連	3.00	3.00	3.00		3.00	
	9 力量の自己評価		2.80	2.80		2.80	
	10 教員としての専門性		3.07			3.07	
		平均評価点	3.17	3.02	3.16	3.37	3.03

「目的的要因」の10項目の評価点平均が3.17とA特別支援学校B学部は、比較的高い点数になっている。この評価点平均とそれぞれの診断要素ごとの評価点平均を比較すると、PDCAの流れの中では「実践」、その後の3要素の中では、「意欲・対応」が低くなっていることが分かる。各要因の要旨と照らし合わせてみていくと、目標の具現化や、自身の能力や適性についての評価が低い傾向にあるのではないかと考えることができる。

4 年代別による比較(分析の視点4)

表8 C特別支援学校4要因の評価点平均

表8は、C特別支援学校の4つの要因の評価点平均を表したものである。

要因				
評価点平均	2.86	2.70	3.13	3.11

評価点平均を見ると、「人間的要因」、

「組織風土的要因」が高く、「目的的要因」、「組織的要因」が低くなっている。牧らのモデルで表せば、「現状維持型」といわれるタイプに近いものとなる。や の評価点の低いところから課題を推察できそうだが、学校という組織の特徴の1つである、20代から50代まで、経験も知識や能力も異なる人間の集団であるということを考慮する視点、つまり年代別の評価点からそれぞれの課題を探る努力も必要となるだろう。

右図6は、C特別支援学校の20代と40代(どちらもほぼ同じ人数)を取り出して比較をしたものである。

40代は、「組織的要因」が低くなっている他はももも3以上と比較的高い評価点となっている。20代は、と が特に低くなっていることと、及び については、40代よりも肯定的な印象を得ていることが見て取れる。

3 このように見ていくと、C特別支援学校は、及び

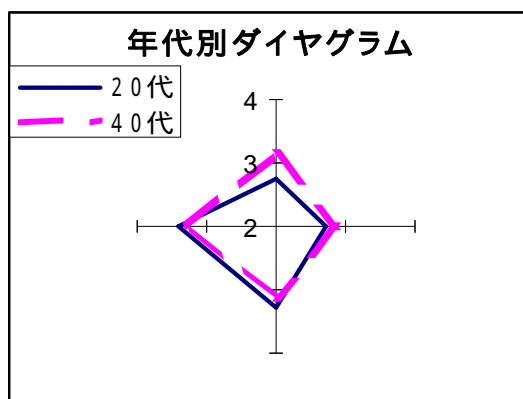
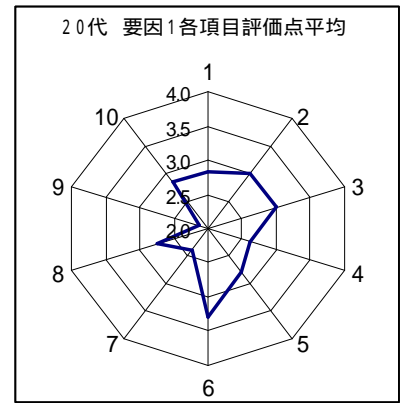


図6 C特別支援学校 20代と40代のダイヤグラム

の評価点の低さから課題を推察していく上で、特に20代の教師が抱えているであろう課題に対応する具体策を考え実行する必要があるだろう。

C特別支援学校の20代の教師は、3学部合わせて約20名程度である。40代の教師の評価点平均と大きく差のあった要因について、20代の教師の10項目の評価点平均をグラフに表すと、右図7のようになる。質問項目7及び9の落ち込みが大きい。7は「授業が子どものためになっているか」9は「自分の教師としての力量の評価」であるから、これらのことについて20代の教師の多くは、よい印象を持っていないということになる。



C特別支援学校では、表8 「組織風土的要因」、「人間的要因」図7 20代評価点平均要因の中に強みがあると見ることができるので、その強みを生かした解決策が見つかるのではないかと。

実行策づくりの演習 特別支援学校教務主任研修会 平成19年9月11日

「自校の教育課題の把握とその解決に向けた研修」を中心に据えた教務主任研修会では、本調査研究で得られたそれぞれの自校のデータをもとに、教育課題の分析と、実行策の検討について演習を行った。

<p><b>【「教育課題把握シート」集計結果の分析】</b></p> <p><b>「要因」間の比較</b> 組織風土的要因が一番高い。中でも連携への意欲の高さ(3.71)が分かる。組織的要因は、評価点の平均(2.5)を少し上回ったにとどまっている。中でも授業の構想や準備の不足、授業の反省をして改善の方策を練る時間が少ないことが分かる。</p> <p><b>「診断要素・要旨」間の比較</b> 教師間の共通理解に立って仕事をしている。責任感、やりがいや積極性、教師間の協力態度は高い。授業の計画、実践の反省や改善については、授業充実のためにもう少し改善の余地がありそうだ。</p> <p><b>「各要因の要旨」の分析から</b> 教師は、学校や学部の目標をきちんととらえ目的意識、向上意識を持って仕事に臨んでいる。また、協働的な関係、連携への意欲、人間関係が比較的良好と言える。 しかし、授業の計画や反省・改善について話し合う時間がとれず、忙しいと感じ、悩んでいる様子が見えがえる。校務分掌や会議等の見直しを行う必要があると思われる。</p>	
<p><b>【組織としての特徴】</b></p> <p><b>(強み)</b> 協働関係、同僚関係など人間関係が良好 保護者や関係機関との連携が良好</p>	<p><b>(弱み)</b> 授業における計画性 目標の明確化、授業の構想の練り上げと準備 授業後、その成果や課題を見つめることそして、次時の授業につなげること</p>
<p><b>【自校の教育課題】</b> 授業の質の向上のため、教師間で意見交換を行いながらPDCAの流れで授業の検証を行っていくこと。</p>	
<p><b>【あなたの考えるこれからの実行策は？】</b></p> <p><b>考える視点</b> <b>組織の強みをもっと活用した授業充実のための取り組みは？</b> 良好な人間関係を活用し、先輩教師がリードしながら若い教師を育てていく。(立案・準備・反省等) <b>組織の弱みを克服するためには、どのような取り組みが必要か？</b> 授業や学校生活における諸問題について話し合いをする。</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 空き時間に自分の考えをまとめておく。</li> <li>・ 優先順位を決めて、必要なことをきちんと行う。 会議の効率化</li> <li>・ 事前に文書を渡し、時間を短縮。</li> <li>・ ホワイトボード等で連絡をすます。</li> </ul> <p>その他指導にかかわるスキルアップ講座を行う。</p>	

教育課題の把握と実行策づくり 例 D特別支援学校 E学部 F教務主任

## 【実行策づくりの演習の流れ】

### 1 自校の教育課題分析と実行策の検討

ダイアグラム、その他の数値からの分析

「要因」間の比較から 「診断要素・要旨」間の比較から 「各要因の要旨」の数値から

### 2 自校の教育課題分析と実行策の検討

(1) 組織としての特徴(強みと弱み) (2) 自校の教育課題の設定

### 3 自校の教育課題分析と実行策の検討

(1) 自分の考える実行策 (2) 実行策の実施計画

## 【実行策づくりの演習から見えること】

各校の教務主任からは様々な感想が出された。その一部を紹介する。

課題ではないかと思っていたことが、整理し、分析していったことでより鮮明になった。

毎年、教育課程の反省を取り次年度に生かすために改善を行っているが、今回行ったような視点では要素的に出てこない。このマネジメントを取り入れることで、新たな形で見直し、教育課程の改善にも結びついていくと思われる。

今まで学校評価(教育課程の評価も含め)を行って分析、公表もしてきたが、今回の研修で評価の仕方を改めて知ることができた。自分の学校について客観的に見つめることができたことは大きな収穫である。

アンケート調査の意図が読み取れずにいたが、今回の内容は、現在本校で実施している運営委員会の内容と一致していた。その回答を導くための手法や手続き、さらにその「意義」まで学ぶことができた。持ち帰り、すぐに生かしていきたい。

学校内の組織の課題を自分たちの手で改善し、組織を活性化していくことができたならとてもすばらしい。他学部の方へも知らせ、課題や問題点がより明らかになるとよいと思う。

アンケートに記入したときの状況、先生方個人の遠慮もあるので、方向性についての参考という形で見る必要があると思う。教師間の話の中にはアンケート結果とは異なる部分もあると感じている。

組織としての「強み」「弱み」について共通理解を図っておく必要があると感じた。「強み」としてとらえた教師間の良好な関係が保たれているのも「適切な葛藤」がなされていないからなのではとも思う。

この実行策づくりの演習をとおして、本調査を組織の評価の新たな視点として認識するとともに、教育課題の把握と実行策の実施に対する積極さがうかがえる。 については、一見この結果の受け入れに消極的であるかのようなようであるが、集計されたデータと日々の一人一人の教師の言動とを比較することは、とても重要な視点であると言えよう。また、 のように、評価点平均の高かった「強み」を別の視点から捉えることもこの調査結果の分析には必要な視点である。

## 成果と課題

### 1 組織の評価という視点から

学校は、これまで教育課程の実施状況を点検及び評価するとともに保護者や外部評議員などの意見を集約し、教育活動の充実につなげてきたところである。そのような中、今回の調査研究は、授業を中心とした学校教育活動の展開について、「学校組織としてはどう動いていたのか」、「個々の教師が組織の一員としてどう考え、どう行動してきたのか」という評価の視点を新たに加えたことにより、

今回行ったような視点でのマネジメントを取り入れることで、新たな形で見直し、教育課程の改善にも結びついていくと思われる。

自分の学校について客観的に見つめることができたことは大きな収穫である。

など、教務主任研修会で示されたように、各学校の組織マネジメントとしての課題を明らかにすることができたと考える。

### 2 各校が、教師のニーズを把握するという視点から

学部ごとや年代ごとに集計できるようにしたことで、それぞれの教師の組織に対する思い、自分の仕事に対する思いを浮かび上がらせることができた。そして、

組織としての「強み」「弱み」について共通理解を図っておく必要があると感じた。「強み」としてとらえた教師間の良好な関係が保たれているのも「適切な葛藤」がなされていないからなのではとも思う。

など、教師一人一人の「こうありたい」「こうあるべき」という思いと、なかなかうまくいかない現実とのギャップを整理し、改善に導くための新たな考え方に気づくことができたと言えよう。

### 3 各特別支援学校における調査結果の活用

本調査の結果は、10月中旬に各特別支援学校長宛に送付した。その後の各校の取り組み状況について各校の教頭（21名、プロジェクト研究協力校石川養護学校を除く）に聞き取りをしたところ、半数以上の学校において、調査結果をもとにした取り組みが行われていることが分かった。その取り組みの主なものは、「職員会議で説明し、自校の特徴を理解し校務にあたることとした」、「校長・教頭・教務主任が中心となり、これからの組織作りについて話し合った」、「結果の分析を具体的な校務運営改善に結びつけた」等であった。各校の学校組織マネジメントへの関心の高さを改めて認識するとともに、当センターにおいては、今後、その支援に向けてより実践的な研究に努めていきたい。

### 4 養護教育センターの研修・研究事業から

養護教育センターでは、次のような研修・研究事業の改善・改革に向けた具体的な指針を得ることができた。

#### (1) PDCAサイクルに関する研修の充実

多くの学校において、学校教育目標の理解、妥当性については概ね高い評価をしているものの、その目標と自分の授業との関連性については評価が低い。となるとまず着手しなければならないのは、授業の構想ではないだろうか。授業の構想とは、児童生徒の目標の達成のために必要な学習内容を的

確に捉え、その内容を本人が一番身に付けやすい学習方法を検討していくことであると考え。当センターがより力を入れる方向としては、児童生徒の行動の見方・考え方を土台とした目標の設定、学習内容と方法の決定、授業の実践と児童生徒の学習状況の評価、それをもとにした児童生徒への支援の評価、自分の考え方の評価、様々な修正と次の目標の設定など、いわゆるPDCAのサイクルをより機能させるための研修を充実させることと考える。

## (2) 学校組織マネジメントの考え方、実践に関する研究の充実

今回調査研究で取り入れた学校組織マネジメントについては、新しい視点であるため、理解に不十分な点が多々あると思われるが、当センターではこれまで、特別支援学校教務主任研修や経験者研修において講義・演習の一つとして取り上げてきた。今後もさらにその研修の充実を図らなければならない。また、一人一人が主体的に自分の仕事を組織の中で見直し、同僚との協働作業の中で調整し、所属する組織の改革・改善に生かすことができるようにする必要がある。そのためには、学校組織マネジメントの考え方を学校の教育実践を通しながら研究を進めていくことが必要と思われる。

## おわりに

本調査は、発達検査や知能検査のように標準化されたものではない。質問紙に答える場合も、何か数値的なデータをもとに答えるわけではなく、質問文を読んだ本人の主観による評価である。一人一人の主観による評価を収集して、その組織の強みと弱みを組織員全員で共有し、具体的な実行策を検討、実施して課題の解決を目指すものである。また、本調査は学校間の格差を見るものではなく、学校教育の評価の一部であり、そのすべてではない。もちろん、これは外部評価ではなく自己評価である。各校においては、現在行っている従来の自己評価の結果と今回の調査結果を照合し、それぞれの学校、学部における「強み」と「弱み」を教師一人一人が捉え直してみてもうだろうか。そして、組織としての具体的な実行策が定められ、課題の解決に邁進することで組織が活性化し、よりよい教育が展開できることを期待したい。

参考文献：「改訂・学校経営診断マニュアル」牧 昌美 編著 教育開発研究所

「学校組織マネジメント研修」マネジメント研修カリキュラム等開発会議 文部科学省



(資料1)

「教育課題把握シート」(個票)

所属学部 ( 幼 小 中 高 ) 性 ( 男 女 ) 年齢( 20代, 30代, 40代, 50代, 60代)

【カードへの記入方法】

右側の評価点の該当する箇所に 印を付けてください。

評価は, 1=そのとおり, 2=どちらかといえばそのとおり, 3=どちらかといえば違う, 4=全く違う

要因	診 断 項 目	評 価 点
その具現化について 教育目標・教育方針と	1 学校や学部の目標を達成していないことが多いと思っている。	1 - 2 - 3 - 4
	2 学校や学部の目標の達成や教育方針に関心がうすいと思っている。	1 - 2 - 3 - 4
	3 この学校の教育目標よりももっと大切な目標とすべき内容があるのではないかとと思っている。	1 - 2 - 3 - 4
	4 自分の行っている授業が, 学校や学部の教育目標とどのように関連しているか分からないことがある。	1 - 2 - 3 - 4
	5 授業など計画したことが予定通り進行しないことがあり, 困ったことだと思っている。(児童生徒の体調不良等によるものを除く)	1 - 2 - 3 - 4
	6 授業を惰性でやっていることが多く, これではいけないと思っている。	1 - 2 - 3 - 4
	7 自分の行っている授業が, 子どものためになっているかどうか不安である。	1 - 2 - 3 - 4
	8 個別の教育支援計画や個別の指導計画を授業にうまく生かすことができないている。	1 - 2 - 3 - 4
	9 自分は, 授業を展開していく上で必要な能力が不足していると思う。	1 - 2 - 3 - 4
	10 自分の培ってきた教職に関する専門性をこの学校で発揮できないている。	1 - 2 - 3 - 4
・教育課程・教育活動と運営組織 校務分掌について	11 教育課程が一人一人の児童生徒の障がいの状態に合わないと感じている。	1 - 2 - 3 - 4
	12 指導計画の立案, 授業の構想や準備をしていて分からないことがあったときに, どのようにしたらいいか, 誰に聞いたらいいか分からず, とまどいを感じている。	1 - 2 - 3 - 4
	13 授業がうまくいったかどうか自分では考えているが, 学校, 学部全体で研究会などをすると評価に甘さを感じている。	1 - 2 - 3 - 4
	14 持ち授業時数等に, 負担を感じている。	1 - 2 - 3 - 4
	15 会議等が多く, 授業の構想や準備がおろそかになることが多いと感じている。	1 - 2 - 3 - 4
	16 日々忙しく, 授業の反省をして改善の方策を練る時間があまりない。	1 - 2 - 3 - 4
	17 授業構築の仕方, 具体的な支援の仕方等研究したり, 意見を交換したりする機会がほとんどない。	1 - 2 - 3 - 4
	18 チームを組んでいる教員や同じ学年, 学部の教員が嫌いではないが, 仕事上の調整がうまくいっていないと感じている。	1 - 2 - 3 - 4
	19 学校や学部運営上の意志決定に参画する教員, 意志決定の方法などについて, これでいいのかと疑問に思っている。	1 - 2 - 3 - 4
	20 個別の教育支援計画や個別の指導計画の作成等を含め, 保護者との意思の疎通を図るための機会が少なすぎると感じている。	1 - 2 - 3 - 4
人間関係や役割分担について	21 合同で行う授業や行事等の計画, 実施の仕方についてとまどいを感じたり, 疑問に思ったりしている。	1 - 2 - 3 - 4
	22 授業や行事の準備, 本番などで, 担当がはつきりせず, とまどったり, 時にはトラブルを起こしたりしていやな思いをしている。	1 - 2 - 3 - 4
	23 自分のアイデアを生かすために, 上司や同僚がもっと働きかけてくれたらと思っている。	1 - 2 - 3 - 4
	24 合同やTTで行う授業など, 「一緒につくりあげよう」という協働的な関係を築くことが難しい。	1 - 2 - 3 - 4
	25 日々の授業にやりがいを感じない, 「こんなこと長年やっていいのかなあ」と疑問に思っている。	1 - 2 - 3 - 4
	26 熱心に授業を行っても, 上司や同僚は「本当に認めてくれるのか」と疑問に思っている。	1 - 2 - 3 - 4
	27 同じ学部, 学年の教員たちと働いていることが何となくおもしろくなく, 気のならないている。	1 - 2 - 3 - 4
	28 この学校の人たちは, 授業を展開していく上で必要な能力が不足していると思う。	1 - 2 - 3 - 4
	29 保護者や関係機関との連携は必要だと思うが, 無理な要求をされやしないかと不安である。	1 - 2 - 3 - 4
	30 保護者と一緒に児童生徒の成長を支えているという実感が無い。	1 - 2 - 3 - 4
学校全体の雰囲気や気風について	31 この学校では, 教育活動に必要な知識や技能を積極的に伸ばそうとする気風が少ない。	1 - 2 - 3 - 4
	32 この学校では, 教育活動にかかわる意見やアイデアを出しても, これを取り上げて生かすことが少なすぎる。	1 - 2 - 3 - 4
	33 この学校では, 研究のために進んで授業を提案し合ったり, また, お互いに本音で議論したりすることがない。	1 - 2 - 3 - 4
	34 学校や学部運営, 児童生徒のことなどについてのコミュニケーションの流れが, どこかでとぎれているように思っている。	1 - 2 - 3 - 4
	35 この学校では, 教職員の間相互不信があり, 何となくいやだなあと感じている。	1 - 2 - 3 - 4
	36 グループ間や, 他の学部, 学年等との対立があるため, 教育活動を実践しにくいことが多い。	1 - 2 - 3 - 4
	37 この学校では, 他学部や他学年, 他学級の仕事に積極的に協力しようとする雰囲気がない。	1 - 2 - 3 - 4
	38 学校の考えを理解してくれなかったり, 学校の教育に不信感を持ったりしている保護者が多く, 困ったなあと感じている。	1 - 2 - 3 - 4
	39 この学校は, 様々な場面で保護者や児童生徒, 同僚などに責任を転嫁しようという雰囲気がある。	1 - 2 - 3 - 4
	40 この学校は, 関係機関と積極的に連携しようとする雰囲気がない。	1 - 2 - 3 - 4

【得点計算表】

チェックをした番号を要因ごとに合計し, その平均点を出してください。

要 因				
合 計				
平 均				

参考: 「学校経営診断カード」( ~改訂学校経営診断マニュアル~ 牧 昌見編著) 教育開発研究所

(資料2)

## 診断項目のとらえ方

### 1 目的的要因

1 学校や学部の目標を達成していないことが多いと思っている。

- (1) この診断項目は、学校・学部教育目標の達成度、改善の方向、意欲や対応、態度・コミュニケーションを探ろうとするものである（目標の達成度）。
- (2) 目標や計画の設定・共通理解・実践等、学校の状況や問題点などがかなり明らかにつかめると思われる。
- (3) 「達成していないことが多い」という評定には、努力不足に対する自省、組織としての活動成果に対する不満が混在するが、「達成すること」について、前向きな考えからの反応も含まれていると考えたい。

2 学校や学部の目標の達成や教育方針に、関心がうすいと思っている。

- (1) この診断項目は、学校・学部教育目標の達成に向けての責任感や協働意欲、態度やコミュニケーションを探ろうとするものである（達成とその関心）。
- (2) それぞれの特性を持ったそれぞれの教師が、それぞれの部門・分掌に示す職業人としての意識、意欲が評定結果からくみ取ることができると思われる。
- (3) 関心がうすくなる原因としては、①実現性の低い計画、②不十分な反省、③目標認識が散漫、④形式に流れる、⑤意欲が持続しないなどがあげられる。

3 この学校の教育目標より、もっと大切な目標とすべき内容があるのではないかと考えている。

- (1) この診断項目は、学校教育目標の設定や、方針・重点などの明確化と評価、そのことに対する理解・意識を問うものである（重点の選択）。
- (2) 経営の基礎・基本について教師の共通理解を十分に深めておくべきであるという点で、示唆深いものがある。また、同時に、経営や実践の重点を個々の教師に意識させるというねらいももつ。

4 自分の行っている授業が、学校や学部の教育目標とどのように関連しているか分からないことがある。

- (1) この診断項目は、学校教育目標の設定や実践、そのことに対する理解、協働意欲を探るものである（教育目標との関連）。
- (2) 低い評価点の場合、「関連していない」場合と、「関連するということが分からない」場合があることに留意したい。

5 授業など計画したことが予定通りに進行しないことがあり、困ったことだと思っている。(児童生徒の体調不良等によるものを除く)

- (1) この診断項目は、計画の進行状況を問うもので、目標の具体化・系統化、目標の達成度や改善の方向などを探ろうとするものである（計画の進行）。

- (2) 「困ったことだと思っている」ということは、教育課程の進行・管理にプラスの問題意識を持つからこそと解析したい。
- (3) 低い評価点の場合、「プランはよいが、取り組む者の熱意や態度に問題がある場合」「もともとのプランに問題がある場合」の二つが考えられる。

6 授業を惰性でやっていることが多く、これではいけないと思っている。

- (1) この診断項目は、P D C Aの流れのC（評価）や共通理解・分担理解・総合理解の状況を探ろうとするものである（惰性による進行）。
- (2) 「惰性でやっているようなことは全くない」との評価の背景には、新しい課題に次々と取り組んでいるダイナミックな学校・学部・学級経営が投影されていると考えたい。
- (3) 教師構成（年齢や性別）、組織風土（雰囲気ややる気）も評価に密接にかかわってくる。

7 自分の行っている授業が、子どものためになっているかどうか不安である。

- (1) この診断項目は、P D C Aの流れのそれぞれについて、また、目の前の児童生徒の実態とそれに応じた教育の内容・方法等についての自己評価を問うものである（実践と自己評価）。
- (2) 「不安である」という評価が高い場合、「子どものためになる学校教育を展開したい」という気持ちの表れと考える一方で、P D C Aや自己評価の考え方等についての吟味が必要になるだろう。

8 個別の教育支援計画や個別の指導計画を授業にうまく生かすことができないでいる。

- (1) この診断項目は、P D C Aの流れのそれぞれについて、また、意欲・対応を探ろうとするものである（支援計画との関連）。
- (2) 「うまく生かすことができないでいる」背景としては、支援計画や指導計画と児童生徒の実態との間にズレがある場合と、計画と実際の授業との関連に関する意識が薄いことが考えられる。

9 自分は、授業を展開していく上で必要な能力が不足していると思う。

- (1) この診断項目は、実践及びその評価、自己の能力の認識等について問うものである（力量の自己評価）。
- (2) 学校全体が、協働実践の取り組み態勢が強ければ強いほど、そのメンバーたる個々の教師の遂行能力が要求される。このことを教師一人ひとりが自覚していれば、自分に対し厳しい評価が予想される。しかし、自己評価は教育実践に直接的に影響するものであるため、自己評価を上げる努力も必要になる。

10 自分の培ってきた教職に関する専門性をこの学校で発揮できないでいる。

- (1) この診断項目は、実践及び自分の職務遂行に関する自己評価ややりがいなどを問うものである（教師としての専門性）。
- (2) 自分の専門性について自己評価をした上でそれを生かすことができているかどうかについて答えることとなる。学校の教育目標の達成へ向けた教育活動の展開にかかわる項目と非常に関連しているものである。

## 2 組織的要因

1 1 教育課程が、個々の児童生徒の障がいの状態に合わないと感じている。

- (1) この診断項目は、P D C Aの流れ、また、学校学部の教育課程についての教師間の共通理解などをみるものである（教育課程と授業）。
- (2) ただ単に、前年度を踏襲するような教育課程では、惰性による教育活動の展開につながってしまう可能性がある。評価・改善を行い、その改善が来年度の教育課程に生かされるようなシステムができていれば、かなりの高評価となる可能性がある。

1 2 指導計画の立案、授業の構想や準備をしていて分からないことがあったときに、どのようにしたらいいのか、誰に聞いたらいいのか分からずとまどいを感じている。

- (1) この診断項目は、授業を行っていく上での情報の流れやその滞りなどを探るものである（情報の流れ）。
- (2) 人間関係という視点ではなく、必要な情報、参考となるアドバイスを組織内から得られないとなると職務遂行はかなり難しい。また、「そのとおり」の回答に転入教師が多い場合があることにも留意したい。

1 3 授業がうまくいったかどうか自分では考えているが、学校学部全体で協議をするとその評価に甘さを感じている。

- (1) この診断項目は、授業の評価や授業に関する意見交換、およびそれらにかかわる教師間の共通理解等を探るものである（組織的な評価）。
- (2) ある程度厳しい自己評価のもと研究会における評価を考えると、低い評価点になる可能性がある。また、その場合、教師は組織的な評価に対し、指針を求めていることに留意したい。

1 4 持ち授業時数等に、負担を感じている。

- (1) この診断項目は、授業に対する教師の理解や意欲・適性、自己評価をみるものである（時数の負担感）。
- (2) 負担感を感じている場合、その背景には、校務分掌の偏りや他学部との時数の比較などがあると思われる。

1 5 会議等が多く、授業の構想や準備がおろそかになることが多いと感じている。

- (1) この診断項目は、教師個々の授業の構想や準備と組織的な運営との兼ね合いをみるものである（構想や準備）。
- (2) 教師間の意思疎通、協働態勢の構築の手段として各種会議が行われるが、本来授業の構想や準備はこうあるべきという考えが強ければ強いほど、低い評価になる可能性がある。校内の態勢を考えるのに非常に参考となる項目である。

1 6 日々忙しく、授業の反省をして改善の方策を練る時間があまりない。

- (1) この診断項目は、教師個々の授業の反省や改善、それを生かした構想や準備と能力や適性、組織的な運営（忙しさの要因）をみるものである（反省と改善）。
- (2) 忙しさの要因としては、組織的な運営の他に、個々人の能力や適性と現在の職務内容とのバランスが考えられるが、1 5との関連性が強いことを考慮しなければならない。

17 授業構築の仕方、具体的な支援の仕方等を研究したり、意見を交換したりする機会がほとんどない。

- (1) この診断項目は、P D C Aの流れとそれにかかわる協働態勢をみるものである（意見交換）。
- (2) 形式的な授業研究会を行うよりも、常に、学級または学部という組織の中で指導方法が話題となっている場合、高い評価になると思われる。逆に低い場合、身近な組織にその指針を求めているという見方ができる。

18 チームを組んでいる教師や同じ学年、学部の教師が嫌いではないが、仕事上の調整がうまくいっていないと感じている。

- (1) この診断項目は、実践における調整や、協働態勢等から、校務の円滑な推進を探るものである（連絡・調整）。
- (2) 校務分掌のそれぞれがうまく働くためには、連絡・調整の機能が重要であることを考え、この評価をみていくようにしなければならない。

19 学校や学部運営上の意思決定に参画する教師、意思決定の方法などについて、これでいいのかと疑問に思っている。

- (1) この診断項目は、学校の運営における種々の立案の担当者とその決定の過程について、教師がどれほど関心と満足感などをいただいているかを探るものである（意思決定）。
- (2) 教育実践の効果を上げるには、企画の意図が実践する教師に十分理解されなければならない、また、日頃の交流や共通理解も重要な要素となるであろう。

20 個別の教育支援計画や指導計画の作成等を含め、保護者との意思の疎通を図るための機会が少なすぎると感じている。

- (1) この診断項目は、教育活動の展開と保護者との相互理解とを関連づけてみるものである（保護者との意思疎通）。
- (2) 評価が低い場合、保護者との協働について改善を図りたいという考えがあるものと捉えたい。逆に、評価が高い場合、保護者との相互理解に重要な意味を見いだしていない可能性もあることを留意しなければならない。

### 3 人間的要因

21 合同で行う授業や行事等の計画、実施の仕方について、とまどいを感じたり、疑問に思ったりしている。

- (1) この診断項目は、計画と実践における手続きについて個々の教師が自分の考えに照らして実情をどう評価しているかを探るものである（教師間の連携）。
- (2) 個々の教師が、自信をもって納得して合同の授業を行っていくには、共通理解とそのための協働態勢は欠かせない。

22 授業や行事の準備、本番などで、担当がはっきりせず、戸惑ったり、時にはトラブルを起したりしていやな思いをしている。

- (1) この診断項目は、組織的要因における分担を踏まえ、その場での調整や、教師間の共通理解、協働態勢等を探るものである（分担とトラブル）。

- (2) 校務分掌と個々の教師の特性等を考慮し、はっきりとした分担を心がけるとともに、協力し合う態度が重要であると思われる。

2 3 自分のアイデアを生かすために、上司や同僚がもっと働きかけてくれたらと思っている。

- (1) この診断項目は、教師が職務の上で上司や同僚に対してどのような期待や認識を持っているかをみるもので、また、このことをとおして、仕事への意欲や自信、対応や適性かどうかを探るものである（上司や同僚への期待）。
- (2) 高い評価には、個々の教師がもっているアイデアの吸い上げがよいことを示す場合と、個々の教師があまり意欲的ではなく、アイデアを持ち合わせていない場合とが考えられる。

2 4 合同やT Tで行う授業など「一緒につくりあげよう」という協働的な関係を築くことが難しい。

- (1) この診断項目は、計画や実践において、教師間の共通理解や協働態勢を探るものである（協働的な関係）。
- (2) 授業の構想、準備等に組織的に取り組む態勢が必要であることに加え、日頃の教師間の意思疎通が重要な要素となるであろう。

2 5 日々の授業にやりがいを感じない、「こんなこと長年やっていいのかなあ」と疑問に思っている。

- (1) この診断項目は、現在の職場や仕事への不満、意欲など、教師の職責に対する意識や意欲・対応を探るものである（仕事のやりがい）。
- (2) 「教職にやりがいを感じている」教師が多い場合、高い評価となるのだが、その背景に実際の授業と目的的要因との関連をみていく必要もあるであろう。

2 6 熱心に授業を行っても、上司や同僚は「本当に認めてくれるのか」と疑問に思っている。

- (1) この診断項目は、個々の教師の承認の欲求の充足度とともに、実践・評価に対する自己評価などを探るものである（評価・承認）。
- (2) 自分の授業について自己評価が高い場合、「もっと認めてほしい」という欲求が高くなり、結果としてこの項目は低い評価になることが予想される。また、「お互いに認め合おうとしない」「相互不信」などの「不良導体」がある場合も考えられる。

2 7 同じ学部、学年の人たちと働いていることが、何となくおもしろくなく、気がのらないでいる。

- (1) この診断項目は、職務遂行上を含め組織内の人間関係について、個々の教師がどのように思っているかを探るものである（同僚関係）。
- (2) 教師同士の関係によって醸し出される雰囲気も、教育活動展開上重要な要素であると捉え、この項目を評価したい。

2 8 この学校の人たちは、授業を展開していく上で必要な能力が不足していると思う。

- (1) この診断項目は、教師が相互にその能力をどう認識しているかを探るものであり、それは、自己の能力を意識した上で同僚の能力をどう見るかということでもある（能力の認識）。
- (2) 高い評価の場合、お互いの力がはっきり見えないという可能性、つまり、協働実践の取り組み

の態勢が弱く、能力の不足はお互いの職務に直接的に影響を及ぼさないということも考慮しなければならぬ。

29 保護者や関係機関との連携は必要だと思うが、無理な要求をされやしないかと不安である。

- (1) この診断項目は、保護者や関係機関との連携の中で自分が望まない、または自分の能力を超えた仕事をさせられはしないかというような、心配や不安の有無を探るものである（仕事の安定）。
- (2) 保護者や関係機関との連携に対する教師間の共通理解が必要になるほか、実際の関係の構築の仕方、個々の教師の「連携」ということについての意識が重要である。

30 保護者と一緒に児童生徒の成長を支えているという実感が無い。

- (1) この診断項目は、日頃の教育活動を評価していく中で、保護者との相互理解、協働態勢についての認識を問うものである（保護者との連携）。
- (2) 20との関連が強く、相互理解が図られ、教育活動に一貫性があったり、または家庭と学校において分担が明確になっていたりすれば、高い評価となるであろう。

#### 4 組織風土的要因

31 この学校では、教育活動に必要な知識や技能を積極的に伸ばそうとする気風が少ない。

- (1) この診断項目は、教師の実践に対する意欲の高さや気風を探ろうとするものである（実践性の不足）。
- (2) 和やかさにほだされ、なれ合い・妥協に陥っている場合もあるだろうし、また、「教育活動に必要な知識や技能をどう捉えるか」についても検討が必要であろう。

32 この学校では、教育活動にかかわる意見やアイデアを出しても、これを取り上げて生かすことが少なすぎる。

- (1) この診断項目は、個々の教師の意見やアイデアの取り扱いについて個々の教師がどのように認識しているかを探るものである（革新性の欠如）。
- (2) 学校経営に参画する一員としての参加意識、個々の教師が計画や評価の段階に直接かかわっている認識の度合い、個々の教師の参画意欲等についてもみることができる。

33 この学校では、研究のために進んで授業を提案し合ったり、また、お互いに本音で議論したりすることがない。

- (1) この診断項目は、個々の教師が積極的に意欲をもって職務にあたっているか、また、これを支える上下左右のコミュニケーションの状況はどうかを探るものである（積極性の不足）。
- (2) 教職という特徴から、厳しい人がいる場合はしらけムードが漂うことがあり、なかなか議論は難しいと思われるが、管理職や主任等がカギを握っているものと思われる。

34 学校や学部運営、児童生徒のことなどについてコミュニケーションの流れがどこかで途切れているように思っている。

- (1) この診断項目は、文字通り、組織内のコミュニケーションの流れを探るものである（コミュニケーションの途切れ）。
- (2) コミュニケーションは、それぞれの職務遂行がスムーズに行われるかどうかに影響を及ぼす。

また、コミュニケーションがスムーズにいかない場合、教師室（学部室）のムードが下がり、教師の意欲等にもかかわってくる可能性がある。

3 5 この学校では、教教師の間に相互不信があり、何となくいやだなあと感じている。

- (1) この診断項目は、教師間の信頼関係を探るもので、それは、教育活動を展開していく上で、重要な要素の1つである（相互不信）。
- (2) 不信の要因は、世代やキャリア、性格等によるところが大きいと思われる。管理職や主任等の対応もカギとなる。

3 6 グループ間や他の学部、学年等との対立があるため、教育活動を実践しにくいことが多い。

- (1) この診断項目は、校務を分掌することによってできる各部門間の対立の状況を探ろうとするものである（部門間の対立）。
- (2) 高い評価であっても、教師は相互に遠慮したり、対立を好まないというような意識を持っている可能性があることを考慮すべきである。

3 7 この学校では、他学部や他学年、他学級の仕事に積極的に協力しようとする雰囲気がない。

- (1) この診断項目は、教師の協働の意欲や相互理解の状況を探ろうとするものである（協調性の欠如）。
- (2) 協力の意欲はあるが、協力する場面、タイミングをつかみにくい場合があろう。また、かなり分担が細くなくさされて、一人一役となっている場合は、他に干渉しないまたは無関心になるという可能性も考慮したい。

3 8 学校の考えを理解してくれなかったり、学校の教育に不信感をもったりしている保護者が多く、困ったなあと感じている。

- (1) この診断項目は、保護者との関係をどのように認識しているかを探ろうとするものである（保護者との信頼関係）。
- (2) 理想的な連携、信頼関係をどう捉えているかについて検討が必要になる。保護者との関係の構築について、個々の教師の努力もさることながら、学校全体で推進することが重要であろう。

3 9 この学校は、さまざまな場面で保護者や児童生徒、同僚などに責任を転嫁しようという雰囲気がある。

- (1) この診断項目は、学校全体の仕事に対する意識や熱意、責任感の程度を探ろうとするものである（責任転嫁）。
- (2) 低い評価の場合、仕事やその責任に対し積極的な受け止めをしているとも解釈できるため、考慮しなければならない。
- (3) 個々の教師の自立性を促すためにも、分掌の職務や責任を明確にしていかなければならない。

4 0 この学校には、関係機関と積極的に連携しようとする雰囲気がない。

- (1) この診断項目は、文字通り関係諸機関との連携についての意識や現状を探るものである（連携への意欲）。
- (2) 関係機関との連携は、学校と関係機関、学部と関係機関、担任と関係機関などさまざまな場面が想定されるが、いずれも必要性が叫ばれているものである。ただし、連携の窓口が決まっている場合、教師によってはそこに参画できずに低い評価となる場合も考えられる。



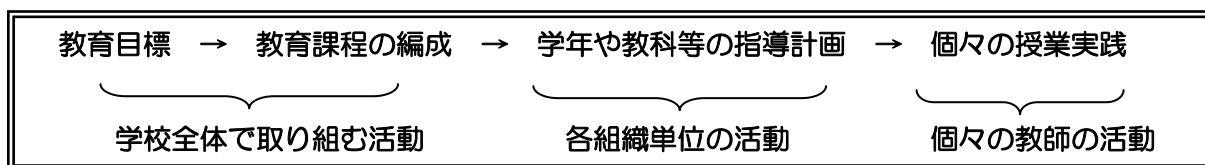
研究テーマ 「授業充実に向けた協働的な取り組みに関する研究」(第1年次)  
ー 学校組織マネジメントの視点から ー

## I 研究の趣旨

本研究では、「特別支援学校の教育課題に関する調査」をとおして明らかとなった授業実践上の課題に対する、組織としての協働的な取り組みの在り方を実践的に検証し、その成果を本県の特別支援教育の改革・改善に役立てたいと考えた。

## II 研究の構想

授業実践は、下図に示すように、学校全体で取り組む教育目標の設定や教育課程の編成、さらに学年や教科等の組織単位で取り組む指導計画の作成という一連の流れのもとで行われている。また、授業充実を図るための組織体制づくりや研修、学年や教科間の連絡調整等も、この流れのなかに含めて考えることができる。



当センターの調査で行った「教育課題把握シート」(P 14参照)の質問項目は、こうした授業実践に関わる一連の流れに関する内容であり、個々の教師に対する調査結果から、組織として解決を目指すべき教育課題を導き出すことができる。教育目標から授業実践までの流れのなかで、課題解決に向けた組織としての活動は、授業実践という個々の教師の活動につながっていくという関係にある。教育課題の解決という目的的な取り組みにおいて「個々の教師の活動」と「各組織単位や学校全体で取り組む活動」をすりあわせていくことで、学校組織を活性化していくことが学校組織マネジメントの重要な視点である。

本研究では、研究協力校における「教育課題把握シート」の集計及び分析結果をもとに、「授業実践上の課題の明確化・共有化」→「課題解決のための実行策の検討」→「実行策の実施・評価」といったプロセスで組織的に取り組むこととした。研究を進めるにあたっては、学校組織マネジメントの考え方や手だてを参考にしつつ、授業充実に向けて係わる教師が協働的に取り組むための方策を明らかにしていきたい。なお、本研究は2か年の継続研究として取り組むこととする。

## III 第1年次の研究

### 1 研究の目的

「特別支援学校の教育課題に関する調査」の調査結果をもとに、組織(学校・学部)として授業の充実に向けた取り組みをどのように進めたらよいかを実践的に検証する。

### 2 研究の内容・方法

研究協力校は県立石川養護学校(小学部)とする。研究協力校では、研究推進役として4名(教務主任、学部主事、研修担当2名)と当センター担当でスタッフ会を編成し研究推進にあたる。

主な研究は、次の内容で取り組む。

**(1) 授業実践上の現状と課題に関する調査**

平成19年度に当センターで実施した「特別支援学校の教育課題に関する調査」における「教育課題把握シート」を活用する。調査結果の集計については、当センターが行う。

**(2) 授業実践上の課題の明確化・共有化**

「教育課題把握シート」の調査項目のとらえ方について共通理解を図り、調査結果に対する個々の教師の感想等を付箋に書き出す。このとき、課題の明確化や実行策の検討につなげるため、「組織としての弱み」と「組織としての強み」という視点から気づいたことや現状を自由に記述する。調査結果の分析と書き出した付箋の整理は当センターが行い、「分析と実行策検討シート」（記入例はP26）に整理する。

**(3) 課題解決のための実行策の検討**

調査結果の分析と書き出した付箋を整理した資料をもとに、授業実践上の課題（教育課題）を焦点化し、課題解決のための実行策を検討する。

実行策の検討にあたっては、まず個々の教師が自分の考える実行策を付箋に書き出し、それを着手のしやすさ（容易性）や期待される効果（効果性）の度合いで検討できるよう「実行策検討シート（1）」に位置づけて整理する。

そして「実行策検討シート（1）」をもとに、「いつ」「誰が」「何を」「どうする」のように「実行策検討シート（2）」に記述し具体化する。この実行策の検討は、6～8名程度の集団で行うこととした。

**教育課題の解決に向けた実行策検討シート（1）** 福島県養護教育センター

	着手容易性 高 ←		→ 着手容易性 低				
効果性 高	<b>教育課題の解決に向けた実行策検討シート（2）</b> <span style="float: right;">福島県養護教育センター</span>						
↑	No.	実 行 策	いつ	誰が	何を	どのように	成 果 と 課 題
↓							
効果性 低							

#### (4) 実践と検証

課題解決に向けた実行策が有効であったかどうかは、授業実践との関連で検討されなければならない。そこで本研究においては、授業研究会を、自分たちで計画した実行策が授業実践上の課題解決に有効であるかどうかの検証の場として位置づけることにする。つまり、一人の教師の授業を取り上げる場合でも、その実践において、組織として導き出した「課題解決のための実行策」が有効であったかどうかを中心に話し合うようにする。

また、そうした授業研究会を何度か行ったところで、実行策そのものの修正や見直しの必要性についても検討することとする。

### 3 研究の経過

#### (1) 授業実践上の現状と課題に関する意識調査

「教育課題把握シート」による調査結果は、以下のとおりである。【表1】

要因	No.	診断要素 診断要旨 各要因の要旨	PDCAの流れ			理解・意識 教師間の共 通理解、責 任感、自主 性など	意欲・対応 能力・適性、 自己評価、 積極性、や りがいなど	態度・コミュ ニケーション 協力態度、 連絡調整、 保護者等と の相互理解	平均点
			計画 計画作成、 目標や方針 の明確化、構 想・準備など	実践 目標の具体 化、計画の進 行、教師間の 連携など	評価・改善 目標の達 成、評価・改 善、意見交 換など				
I 目的的要因	1	目標の達成度			2.89		2.89	2.89	2.89
	2	達成とその関心				3.21	3.21	3.21	3.21
	3	重点の選択	3.53		3.53	3.53			3.53
	4	教育目標との関連	3.21	3.21		3.21			3.21
	5	計画の進行		3.21	3.21				3.21
	6	惰性による進行			3.26	3.26			3.26
	7	実践と自己評価	2.32	2.32	2.32		2.32		2.32
	8	支援計画との関連	2.79	2.79	2.79		2.79		2.79
	9	力量の自己評価		2.58	2.58		2.58		2.58
	10	教員としての専門性		3.22			3.22		3.22
II 組織的要因	I 評価点平均	2.96	2.89	2.94	3.30	2.84	3.05	3.02	
	11	教育課程と授業	2.79	2.79	2.79	2.79			2.79
	12	情報の流れ	3.53	3.53				3.53	3.53
	13	組織的な評価			3.00	3.00	3.00	3.00	3.00
	14	時数の負担感				3.58	3.58		3.58
	15	構想や準備	2.47			2.47	2.47		2.47
	16	反省と改善	2.26		2.26		2.26		2.26
	17	意見交換	3.11		3.11			3.11	3.11
	18	連絡・調整		3.42				3.42	3.42
	19	意思決定	3.21			3.21		3.21	3.21
III 人間的要因	II 評価点平均	2.98	3.25	2.79	3.09	2.83	3.29	3.13	
	21	教師間の連携	3.00	3.00		3.00		3.00	3.00
	22	分担とトラブル	3.26	3.26		3.26		3.26	3.26
	23	上司や同僚への期待					3.47	3.47	3.47
	24	協働的な関係	3.63	3.63		3.63		3.63	3.63
	25	仕事のやりがい				3.47	3.47		3.47
	26	評価・承認		3.28	3.28		3.28		3.28
	27	同僚関係				3.63	3.63	3.63	3.63
	28	能力の認識				3.44	3.44		3.44
	29	仕事の安定				3.21	3.21	3.21	3.21
IV 組織風土的要因	III 評価点平均	3.30	3.29	3.22	3.35	3.42	3.36	3.36	
	31	実践性の不足		3.21			3.21	3.34	3.21
	32	革新性の欠如	3.32		3.32	3.32			3.32
	33	積極さの不足			3.11		3.11	3.11	3.11
	34	コミュニケーションの途切れ			3.11			3.11	3.11
	35	相互不信				3.53	3.53		3.53
	36	部門間の対立		3.42			3.42	3.42	3.42
	37	協調性の欠如				3.32	3.32	3.32	3.32
	38	保護者との信頼関係					3.42	3.42	3.42
	39	責任転嫁				3.58		3.58	3.58
40	連携への意欲	3.37			3.37	3.37	3.37	3.37	
	IV 評価点平均	3.34	3.32	3.18	3.42	3.34	3.33	3.34	
	診断要素ごと	3.08	3.12	2.98	3.29	3.14	3.30	3.20	
診断要素数		16	15	16	23	23	23		

#### 石川養護学校（小学部）の紹介

在籍児童数 27名 学級数 10（通常の学級 2学級、重複障がい学級 8学級）

所属教員数 19名（男4名、女15名）

年代別構成 ~30歳 7名 ~40歳 6名 ~50歳 6名

【集計表及びダイアグラムから】

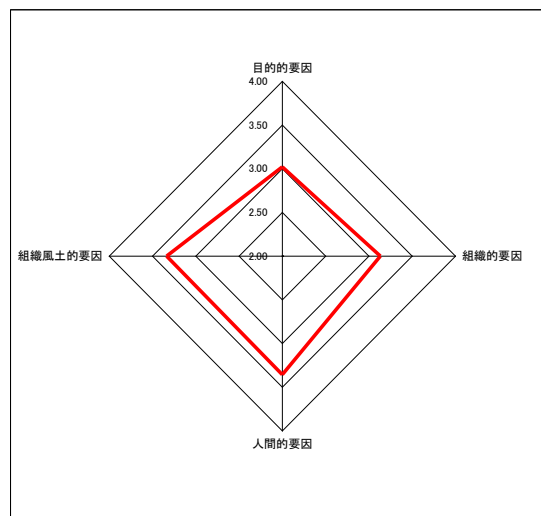
要因間で比較してみると、Ⅲ人間的要因、Ⅳ組織風土的要因の評価点平均は高く、逆にⅠ目的的要因は低くなっている。牧らのモデルで言えば、「平穩型」（P 5 参照）と考えられる。

各要因の要旨で見ていくと、人間的要因の中の「協働的な関係」「同僚関係」が高く、目的的要因の中の「力量の自己評価」「実践と自己評価」、組織的要因の中の「構想や準備」「反省と改善」とは、1.0 以上の開きがある。

このようなデータの分析は当センターにおいて行い、その概要については「分析と実行策の検討シート」（P 26）に整理した。

ダイアグラム 石川養護学校 小学部

	目的的要因	組織的要因	人間的要因	組織風土的要因
評価点平均	3.02	3.13	3.36	3.34



(2) 授業実践上の課題の明確化・共有化

調査結果【表 1】を見る際に、評価点が低いから×、評価点が高いから○ではないこと、『強み』はより強く、『弱み』は改善の方向で考えていくこと、また、「なぜ評価点が高いのか」「なぜ評価点が低いのか」という、表れた数値の背景を全員で共通理解していくことを確認した。

そして調査結果に対する個々の教師の感想等を付箋に書き出す際には、「組織としての強みとして感じたこと、気づいたこと」と「組織としての弱みとして感じたこと、気づいたこと」、「その他、疑問に思ったことなど」を観点として自由に記述することとした。

当センターにおいて、付箋の内容をいくつかのキーワードごとに以下のように整理した。【表 2】

【表 2】

良好なコミュニケーション 人間関係	教育に対する意識・向上心	会議・校務分掌	その他
話し合いながら一緒にやっという雰囲気、人間関係があり、共に働くことへの安心感、楽しさがつくれやすい。	実践と自己評価は低く出ているが、これは、もっともっとという教員の向上心の表れであるように思った。弱みでもありつつ、でもよいところのようにも感じた。	子どもの実態に応じてよりよい授業を行うために教材の準備を行うには、放課後の時間では足りないことが原因と思う。授業準備の他に学級事務や校務分掌の仕事が加われば、なおさらである。	学部間で対立があるとは言えないが、連携もしているとは思えない。お互いのことに関心がなかったりすることも多く、一つの行事を行うにしても一体感を感じる場面が少ないのではないかな。
同僚関係の善し悪しは授業に反映される。よって、この項目が高いことは注目すべきである。協調性があり、意見のとびかう職場であった。	子どもにとって必要な大切な授業を行っているか、反省しながら行うようにしている。	効果的な会議の持ち方、効率がい話し合いの進め方、意見の出し方ができていない。	組織的要因の点数がやや低い。組織の在り方、流れはどうあればよいのか。
学部内の人間関係が比較的良好であるため、協力(働)体制をつくりやすい。	人間関係と評価	目標と自己評価	PDCAの流れについて評価・改善が低い。具体的にはどうすればよりよくなるのか。一番私たちが実践しやすいところなのかと思う。
	和やかな雰囲気人間関係があるため、ともすると、なれ合い・妥協に陥ってしまう可能性がある。	子どもの成長が簡単に見えるものではないため、自分のかかわりがこれでいいのかという不安は大きくある。組織として研修会の機会に様々な先生方の助言を頂き、自己評価することは、組織としての良さでもあると思う。	
	実践はしつづも反省・改善の面で、ややあいまいに評価しているような感じがした。	目標のとらえが甘いのが、また、達成のためにどう実行したらよいか、とまどいを感じたり、自信を持たなかったりしている	



【感想の整理から】

組織の強みとしては、「良好なコミュニケーションや人間関係」「教育に対する意識・向上心」が挙げられた。一方で、組織の弱みとしては、「目標と自己評価」が挙げられた。また、評価点の高かった人間的要因については、その和やかな関係が反対の方向に作用する可能性も指摘されている（「人間関係と評価」）。評価点の高低にかかわらず、その背景を具体的な場面に探っていることがうかがわれる。

一人一人の考えを組織全体で理解することは、協働的な取り組みを進めていく上で大変重要なことであり、学部の教育課題をより明確にしていくための資料となった。

「教育課題把握シート」の集計結果の分析と「感想の整理」【表2】を「分析と実行策の検討シート」【表3】に整理し、教育課題の設定と実行策の検討のための資料とした。

分析と実行策の検討シート		【表3】		
[ 石川養護学校 小学部 ]				
<p><b>「教育課題把握シート」集計結果の分析から見えるもの</b></p> <p>○ <b>「要因」間の比較</b>                      いずれも高い平均点ではあるが、全平均（3.20）と比較すると〔Ⅲ〕人間的要因（3.36）と〔Ⅳ〕組織風土的要因（3.34）が高く、目的的要因〔Ⅰ〕（3.02）が低い。内部的には安定していて、一見平穏に見えるが、目標との関連で授業実践を検討する必要があると思われる。</p> <p>○ <b>「診断要素・要旨」間の比較</b>                      全平均（3.20）と比較すると、教師間の共通理解等の「理解・意識」（3.29）、協力態度・連絡調整等の「態度・コミュニケーション」（3.30）が高い一方で、「授業の評価・改善」（2.98）をはじめ、PDCAの流れについては、全般的にやや低い傾向が見られる。</p> <p>○ <b>「各要因の要旨」の分析から</b>                      平均点の高い要旨は、〔Ⅲ-24〕「協働的な関係」（3.63）、〔Ⅲ-27〕「同僚関係」（3.63）、〔Ⅱ-14〕「時数の負担感」（3.58）などであり、授業実践にかかわる教師間の人間関係や環境は良好であることがうかがえる。                      一方、平均点の低い要旨は、〔Ⅱ-16〕「反省と改善」（2.26）、〔Ⅰ-7〕「実践と自己評価」（2.32）、〔Ⅱ-15〕「構想や準備」（2.47）、〔Ⅰ-9〕「力量の自己評価」（2.58）といった、授業の評価や自己評価が低い傾向にあることがうかがえる。</p>				
<p><b>教育課題に係わる組織としての強みと弱み（集計結果への感想から）</b></p> <table border="0" style="width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p><b>（強み）</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 普段から児童について話し合いながら一緒にやっという教師間のコミュニケーション関係、良好な人間関係がある。</li> <li>・ 今やっていることに甘んじることなく、常に向上心を持ち、自己反省をしながら互いに高め合っている雰囲気がある。</li> <li>・ 合同で活動を行う際に、一人ひとりの意見が言いやすかったり、新しい考えを取り入れたりする実践をもっている。</li> <li>・ 同僚への信頼関係があり、協働して取り組める環境である。</li> </ul> </td> <td style="width: 50%; vertical-align: top;"> <p><b>（弱み）</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 目標のとらえが甘いのか、また達成のためにどう実行したらよいか戸惑いを感じる。他からの評価が少ないと自己評価が下がってしまう。</li> <li>・ 効率のよい話し合いの進め方、意見の出し方ができていない。ともすると、なれ合い、妥協に陥ってしまう可能性がある。やや、あいまいに評価しているような感じがある。</li> <li>・ 合同学習では教師間の話し合いはできやすいが、個別の課題学習となると不安がぬぐいきれないところがある。</li> <li>・ 会議等のため、授業の構想や準備、反省に必要な意見交換ができていない。</li> </ul> </td> </tr> </table>			<p><b>（強み）</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 普段から児童について話し合いながら一緒にやっという教師間のコミュニケーション関係、良好な人間関係がある。</li> <li>・ 今やっていることに甘んじることなく、常に向上心を持ち、自己反省をしながら互いに高め合っている雰囲気がある。</li> <li>・ 合同で活動を行う際に、一人ひとりの意見が言いやすかったり、新しい考えを取り入れたりする実践をもっている。</li> <li>・ 同僚への信頼関係があり、協働して取り組める環境である。</li> </ul>	<p><b>（弱み）</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 目標のとらえが甘いのか、また達成のためにどう実行したらよいか戸惑いを感じる。他からの評価が少ないと自己評価が下がってしまう。</li> <li>・ 効率のよい話し合いの進め方、意見の出し方ができていない。ともすると、なれ合い、妥協に陥ってしまう可能性がある。やや、あいまいに評価しているような感じがある。</li> <li>・ 合同学習では教師間の話し合いはできやすいが、個別の課題学習となると不安がぬぐいきれないところがある。</li> <li>・ 会議等のため、授業の構想や準備、反省に必要な意見交換ができていない。</li> </ul>
<p><b>（強み）</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 普段から児童について話し合いながら一緒にやっという教師間のコミュニケーション関係、良好な人間関係がある。</li> <li>・ 今やっていることに甘んじることなく、常に向上心を持ち、自己反省をしながら互いに高め合っている雰囲気がある。</li> <li>・ 合同で活動を行う際に、一人ひとりの意見が言いやすかったり、新しい考えを取り入れたりする実践をもっている。</li> <li>・ 同僚への信頼関係があり、協働して取り組める環境である。</li> </ul>	<p><b>（弱み）</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>・ 目標のとらえが甘いのか、また達成のためにどう実行したらよいか戸惑いを感じる。他からの評価が少ないと自己評価が下がってしまう。</li> <li>・ 効率のよい話し合いの進め方、意見の出し方ができていない。ともすると、なれ合い、妥協に陥ってしまう可能性がある。やや、あいまいに評価しているような感じがある。</li> <li>・ 合同学習では教師間の話し合いはできやすいが、個別の課題学習となると不安がぬぐいきれないところがある。</li> <li>・ 会議等のため、授業の構想や準備、反省に必要な意見交換ができていない。</li> </ul>			
<p><b>教育課題</b></p>				
<p><b>あなたの考えるこれからの実行策は？</b>  <b>〈考える視点〉</b>                      ① 組織の強みをもっと活用した授業充実のための取り組みは？                      ② 組織の弱みを克服するためには、どのような取り組みが必要か？</p>		<div style="border: 2px dashed black; border-radius: 50%; padding: 10px; width: fit-content; margin: auto;"> <p>教育課題の設定と実行策の検討を通して整理する。</p> </div>		

### (3) 教育課題の設定と実行策の検討

#### ① 教育課題の設定

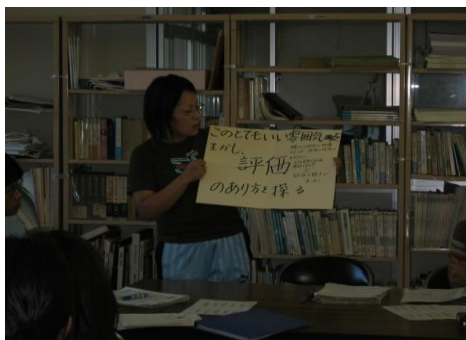
「感想の整理」【表2】と「分析と方策の検討シート」【表3】をもとに、教育課題（授業実践上の課題）の設定に取り組んだ。検討にあたっては、研修グループ（5～7人程度）ごとに3つに分かれたあと、まず、それぞれ自分の考えを付箋に書き出し、その後グループ内で協議し、最後に各グループから出された意見のすりあわせを行った。



自分の考えを付箋に書き表す



グループごとの協議



グループごとの発表

各グループからの報告では、

- ・ 小学部はいい雰囲気でありながらあいまいさが残ることから、評価の観点を設定する必要がある。
- ・ 小学部なので、目標をしばりきるのが難しい面もあるが、具体的な目標が立てられているか、確認しなければならない。目標がはっきりしていれば評価しやすい。
- ・ PDCAサイクル、一番大切なところをしっかりとやっていかなければならない。

との意見が出された。

「授業の評価」「授業の具体的な目標」等のキーワードが出されている。あいまいな評価とならないようにするためには、目標をより具体的に、評価しやすいものにする必要があることを確認した。

そこで、石川養護学校小学部の教育課題を、**授業の具体的な目標の設定と評価の改善**と設定した。

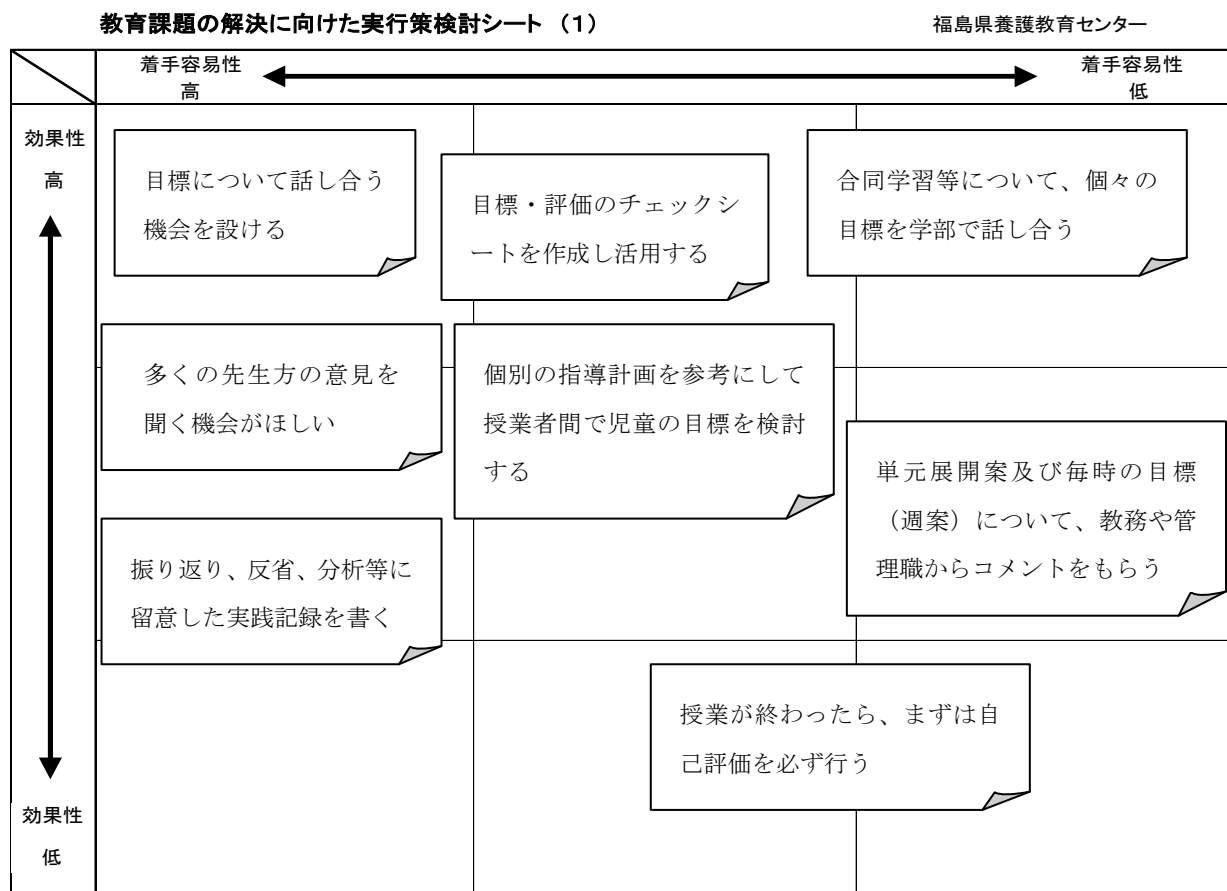
#### ② 課題解決のための実行策の検討

**授業の具体的な目標の設定と評価の改善**に対する実行策の検討は、「分析と実行策の検討シート」【表3】に示した以下の2点から、課題設定時と同様に、まず個々の教師が自分の考える現実的に実施できそうな実行策を自由に付箋に書き出していった。

- ① 組織の強みをもっと活用した授業充実のための取り組みは？
- ② 組織の弱みを克服するためには、どのような取り組みが必要か？

全員が実行策を付箋に書き出したあと、着手のしやすさ（容易性）や期待される効果（効果性）の度合いなどをグループ内で話し合いながら、「実行策検討シート（1）」に位置付けた。

【実行策検討シート（1）作成例】



この手続きは、組織として明確化・共有化した教育課題に対する取り組みをどう改善・改革していったらよいかについて、個々の教師が自らの考えを明らかにするものである。授業実践という個人レベルの活動と、組織としての活動をすりあわせるといった意味合いがあり、学校組織マネジメントの重要な視点である。

協力校の教師のなかには若干の戸惑いも見られたものの、グループ内でそれぞれが自分の考えを出し合い、「実行策支援シート②」にまとめていった。さらに、各グループでまとまった実行策を発表し合い、「話し合うこと」「チェックシートの作成と活用」などの共通するキーワードと、年度当初より小学部の研修計画でテーマとしていた「課題学習」を踏まえて、学部として下のような2つの実行策を設定した。

グループ	実行策	いつ	誰が	何を	どのように	成果と課題
学部の研修グループ	学部の研修と関連させて、課題学習検討会で、目標・評価シートを作成し、話し合いを行いながらPDCAサイクルの流れを行っていく。	研修の時間	研修のグループ	研修部のケース会	毎週火曜日の研修日	
	年度末に個別の教育支援計画の課題学習について、一年間の評価や次年度の長期目標などの話し合いを行い、次年度への実践に生かしていく。	年度末（3学期評価週間の前）	研修のグループ	研修部のケース会	年度末、火曜日の研修日	

#### (4) 実践と検証

##### ① 実践と授業研究会

実行策を受け、研修部が中心となって右のような形式の「授業評価シート」を作成した。

右は、国語の課題学習の例であるが小学部で課題とした「**授業の具体的な目標の設定と評価の改善**」に向けて、特に授業のねらい、本時の目標がかなり具体的にになり、評価しやすくなっている。

このシート及び学習指導案略案と、授業のVTRを見ながら授業の検討を行った。



#### 小学部：授業評価シート

チェック欄には、よかった点には○、改善点等気づいた項目には……			
評価項目	チェック	気づき(修正・改善の視点で)	
本時の り 目 標 体 ・ 的 ね に ら い	○教師の発音を聴いて、文字を選ぶことができる。(「あめ」「うし」「えび」「おに」「おの」) ○文字を見て、対応する絵を選ぶことができる。(「あめ」「うし」「えび」「おに」「おの」) ○問題(絵カード)・発音に対応する単語を作るために接頭語(ア行)を選び、正しい単語を作ることができる。(「Om」「Ol」「Ob」…)		
子どもが主体的に活動に取り組める展開を設定したか？(子どもが主体的に活動し、学びの場が保証できているか？)			
活動内容は適切だったか。(児童が意欲的に取り組める内容だったか等)			
支援方法は適切だったか(支援の量、ことばかけ、かかわりのタイミング等)			
教材教具、状況設定は適切だったか。			
・その他 児童の行動について気づいた点 ・授業全体を通しての所見(感想、意見、質問等)			

次時への改善点  
\*  
\*  
次時への目標修正点  
○  
○

※ 本シートは、授業研究会参加者が1枚ずつ手元に置き、授業のVTRを見ながら各項目ごとにチェック、気づきを記入する。それをもとに協議を行う。

授業評価シートを使用したためか、参加者からはたくさんの意見や感想が出され、活発に協議が進んだ。反面、「なぜ、この目標なのか」というような、目標の吟味に関する意見はほとんど出ず、指導方法についての話し合いに終始した感があった。そこで、検討会終了後スタッフ会を行い、もう一度教育課題をもとに、「個別の指導計画と本単元、本時の目標との関連を明確にすること」「授業者は、なぜこの目標なのかということを的確におさえ、説明し、参観者からはその目標の妥当性についても評価してもらおうこと」等について確認しあった。

授業検討会は12月までに4回行われた。石川養護学校小学部の研修計画は一人一授業であり、1時間程の研修時間の中でVTRを見ながら2授業の検討という形であった。しかし、時間的な余裕はないものの、そのときどきの児童の思いを推察した上で、ことばかけや教材・教具の工夫等の指導方法や、子どもの行動の読み取りについての協議が活発になされた。目標の妥当性についての議論はまだまだ少ないが、年度当初に作成した児童一人一人の指導の重点と、本単元、題材のつながり、本授業における目標とのつながりを授業者自らが説明する場面も見られるようになってきた。目標の設定についての協議では、昨年までその児童を担当していた教師や、その児童の実態をよく知る教師から、昨年からの変容等を含めその目標の妥当性について言及する場面も見られた。

上の授業評価シートでは、【次時への改善点】等への記入はほとんどなかったものの、【本時の目標・ねらい】等については、修正・改善の視点で書き込まれているシートが多く見られた。



## ② 実行策の検証

実行策の一つである「授業評価シート」の活用等についてアンケート調査を行い、その有効性を検証した。その結果を踏まえた成果と課題は以下のとおりである。

プロジェクト研究アンケート(12/26集計)

	4回の授業検討会は「日々の授業における具体的な目標設定と評価の改善」に役立つものでしたか？					授業評価シートは「日々の授業における具体的な目標設定と評価の改善」に役立つものでしたか？					授業検討会を通して「日々の授業がその子の役に立っている」「自分は授業を展開していく力が備わっている(備わりつつある)」と感じられていますか？			
	授業の計画	授業の実践	授業の評価	授業の修正	あまり	授業の計画	授業の実践	授業の評価	授業の修正	あまり	かなり	わりと	少し	まったく
A		○	○	○				○	○				○	
B		○		○				○					○	
C			○	○				○少					○	
D	○	○	○	○					○				○	
E					○				○			○		
F				○					○				○	
G							○							
H			○	○				○				○		
I														
J		○				○							○	
K		○		○				○					○	
L				○				○						
M				○					○				○	
N			○	○				○				○		
O				○						○			○	
P		○						○					○	
Q			○					○					○	
R		○	○	○				○	○				○	
S														
合計	1	7	7	12	1	1	1	10	6	1	0	3	12	0

### ○ 成果

授業検討会については「授業の修正に役立った」という意見が多く、ついで、「授業の実践」「授業の評価」の順となっている。「授業の計画」に役立ったという意見は、1つしかなかったものの、「授業の修正」に役立ったということは、次時の授業の計画につなげることができたと考えよう。

また、授業評価シートについては「授業の評価に役立った」という意見が多く、ついで「授業の修正」となっている。これは、授業評価シートにあるように、「本時の目標・ねらい」をより具体的に書き表したことに影響していると思われる。授業者は、授業の目標、目指す具体的な児童の活動の様子を書き込むことにより、授業全体を焦点化することができ、授業者以外の教師にとっては、ねらいや活動の内容、支援の方法などが適切であったかどうかについて、視点をより具体化させてみることができ、なおかつ、その検討をとおして自分の授業の見直しをすることができていると考えられる。

### ● 課題

「授業検討会」「授業評価シート」についての感想や、アンケートの質問項目でもあった「日々の授業が確実にその子の役に立っている、自分は授業を展開していく能力が備わっている(備わりつつある)」という実感を得ることができるようになるためにはどうすればいいか」に対する記述からも、自身の研修の在り方と同じぐらい「他者からの客観的な評価」が重要であるとの意見が多かった。「他者の意見を重要視しているということは、授業充実のためには、組織としての協働的な取り組みが必要である」との認識があると言い替えることができる。

しかし、教育課題として設定した「授業の具体的な目標設定と評価の改善」という視点からは、授業研究会では「評価」に重点が置かれたこともあり、「具体的な目標の設定」という部分について焦点化した協議を行うことが難しい状況であった。「具体的な目標の設定」という課題の解決のためには、授業を構想する時点での目標の設定に組織として取り組む必要があり、それは「評価の改善」という視点からも重要であると考えられる。

## IV 第1年次の研究のまとめ

### 1 学校組織マネジメントの視点

学校（学校・学部）は、よりよい授業を追究する組織集団である。言うまでもなく各学校においては授業研究会や研修等を通じた「授業の充実」を進めているところであるが、今回実施した「特別支援学校における教育課題に関する調査」では、あらためて各学校における授業実践上の課題が浮き彫りになっている。

今回、研究協力をいただいた石川養護学校小学部の「教育課題把握シート」の集計結果では、先に示したとおり、概ね評価点が高い中で、「I 目的的要因」が他の要因に比べ若干低く、要因の要旨から見ると、「実践している授業や自分の力量の評価」、「支援計画と授業のつながり」についての評価点が低くなっている。こうした傾向は、他の多くの特別支援学校にも見られている状況である。今回のプロジェクト研究は、各特別支援学校に共通する課題に取り組んだ実践ともいえよう。

「自分の力量の評価」や「支援計画と授業のつながり」についての評価点が低くなっている背景の一つとしては、特に知的障がい教育における教育課程の難しさがあると思われる。つまり、指導内容は学習指導要領に明示されているものの、児童生徒個々の指導目標や内容の設定、指導方法や評価等については、一人一人の教師に任せられている現状があるためである。

調査結果から読み取れる傾向は、個々の教師が抱える授業実践上の課題を反映するものであり、教育課題を明確化・共有化するということは、そうした課題の解決に向けて組織の力を発揮、焦点化しようとする取り組みである。研究協力校においては、個々の教師がまず自分の考えを付箋に書き出し、グループで検討する手続きをとることで、すべての教師がそのプロセスに関わることができた。個々の教師の課題から組織として解決すべき課題を焦点化し、また、その課題の解決に向けた取り組みも個人から組織へとつなげていくという学校組織マネジメントの視点は、課題解決に向かう個々の教師の積極的な参画を促し、学校組織を活性化していくうえでも重要といえる。

### 2 課題解決のための授業研究の在り方

研究協力校においては、教育課題を「授業の具体的な目標設定と評価の改善」と設定した。これは、授業研究会においては実践場面を中心に検討することとだけでは不十分であり、むしろ実践をする前の検討（指導目標や内容、あるいは指導方法等について）の段階に、組織の力を発揮していこうとする取り組みであるといえる。

また、研究協力校においては、課題となる授業場面として、「個別の課題学習」に焦点があてられた。児童生徒に対する個別的な学習（名称は「個別の課題学習」「個別学習」など学校により様々である）については、研究協力校と同様、知的障がい教育の特別支援学校においては、その必要性や重要性が認識され実践されてはいるものの、教育課程上の位置づけや指導内容・方法については不明確となっている状況ではないだろうか。このことは同時に、特別支援学校の教師には児童生徒と一対一で向き合った時に、何をどう指導するかを考え、説明でき、実践する力量が求められている現状を示すものであり、ここに組織としての力を発揮・焦点化すべきではないかと思われる。

「特別支援学校における教育課題に関する調査」から自校の授業実践上の課題を明確化・共有化し、その解決に向け、組織として取り組んだ今回の研究からは、授業充実のための協働的な取り組みの中核である授業研究の在り方自体を見直す必要性がうかがえる。研究協力校における今年度の取り組みを踏まえ、次年度の研究に臨みたい。

# 特別支援学校における摂食指導(給食指導)に関する研究

～実態調査と事例研究を通して～

長期研究員 神林 裕子

## はじめに

摂食指導は、狭義には「口から食べたり飲んだりする摂食機能(食べ方)の向上を目指すかわり」であるが、広義には五感の発達、コミュニケーションなど「食事を通して生きる力をはぐくむこと(向井2003)」と言える。また「食事について正しい理解と望ましい習慣を養う」などの学校給食法の目的と照らし合わせ、摂食指導は給食指導の一環として捉えられる。

特別支援学校には摂食機能の発達に遅れや課題がある児童生徒がおり、自分で食べている場合には丸飲みしてしまう、介助で食べている場合には口を開けすぎてしまうなどの食べ方が見受けられる。このような食べ方はおいしく食べられないばかりでなく、事故につながる危険性もある。児童生徒がよく噛む、口を開けすぎないなどの正しい食べ方を学習し、安全においしく食べることを支援していくために、摂食指導の必要性は高まってきており、県内の各学校でも試行錯誤しながら取り組んでいる。

そこで本研究においては、福島県内の特別支援学校における摂食指導について、実態調査を行い現状や課題を明らかにするとともに、事例研究を通して課題解決に向けた取り組みを行う。

## 目的および方法

### 1 アンケート調査

県内の特別支援学校の摂食指導の実態および摂食指導担当者の意識等について把握するためにアンケート調査を行う。

#### <特別支援学校の摂食指導の実態について>

対象者：各校の給食主任(分校を含む23校23人)

回収率：100%(23人)

#### <摂食指導担当者の意識等について>

対象者：「特別食( )」の児童生徒の担当者

(特別食実施校9校164人)

回収率：86.6%(142人)

特別食：本研究では、摂食機能の発達段階に合わせて調理された食事のこととする。

### 2 事例研究

アンケート調査で明らかになった課題の解決に向けて、実践的な取り組みを通して検証する。

協力校：A特別支援学校(肢体不自由)

対象児童生徒：小2男子・高1女子

期間：7月から11月

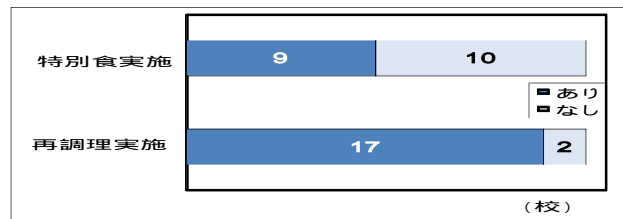
## 研究の実際

### 1 アンケート調査

#### (1) アンケート調査の結果

#### <特別支援学校の摂食指導の実態について>

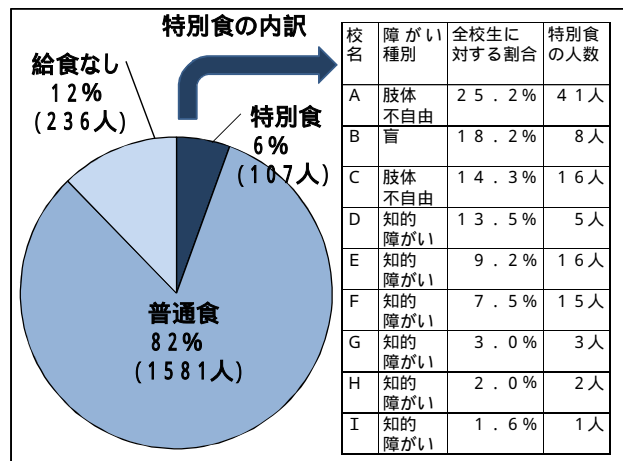
#### 学校数から見た給食提供の状況



【図1 学校数から見た給食提供の状況】

特別支援学校23校中、給食実施校は19校である。そのうち9校で「特別食」を実施している。また17校で普通食を必要に応じて担当者が食べやすい大きさに切り分けるなどの「再調理」を行っており、多くの学校で普通食の児童生徒にも配慮をしている状況である。

#### 児童生徒数から見た給食提供の状況



【図2 児童生徒数から見た給食提供の状況】

県内の特別支援学校に在籍する児童生徒のうち、「特別食」の児童生徒は6%で9校【図2のA～I】に在籍している。各校における特別食の児童生徒の割合は25.2%から1.6%まで開きがみられ、各校の特別食の名称も様々であった。「普通食」は82%と大多数であるが、

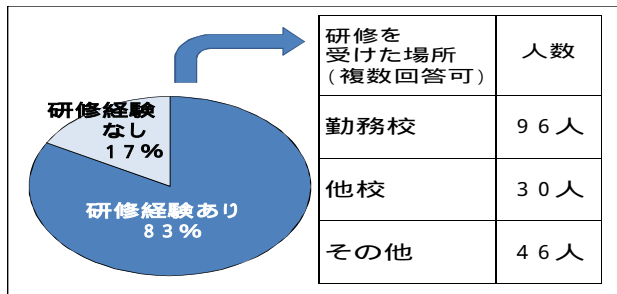
この中には再調理や介助の配慮が必要な児童生徒も含まれる。「給食なし」は12%で、その理由は給食実施校でないため弁当持参である他、訪問教育、経管栄養などによるものである。

### 各校における研修の実施状況

摂食指導の校内研修実施校は昨年度3校、本年度5校で、いずれも特別食実施校である。

### < 摂食指導担当者の意識等について >

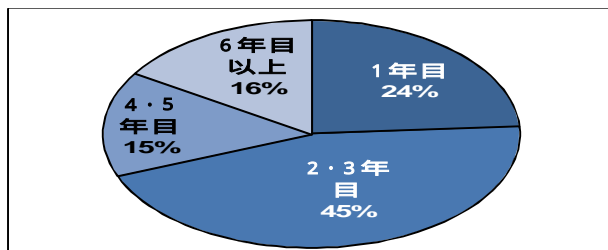
#### 担当者の研修の経験



【図3 担当者の研修の経験】

83%は研修経験があり、複数回受けた者もいる。研修を受けた場所は、「他校」や「その他」という回答も多く、研修ニーズの高さが感じられる。反面、研修経験のない担当者もいた。

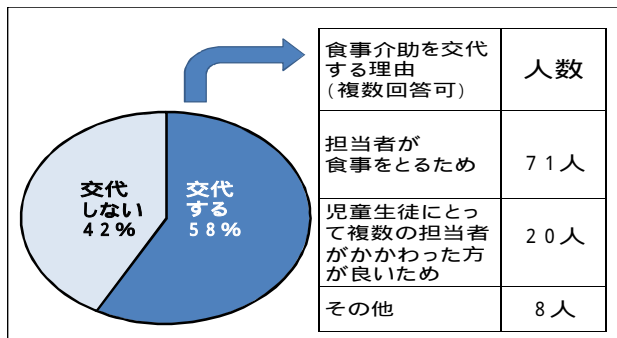
#### 担当者の経験年数



【図4 担当者の経験年数】

4人に1人は摂食指導1年目である一方、3人に1人は4年以上の経験者であった。また担当者の児童生徒への食事介助は、全介助76%、一部介助16%、介助なし8%であった。

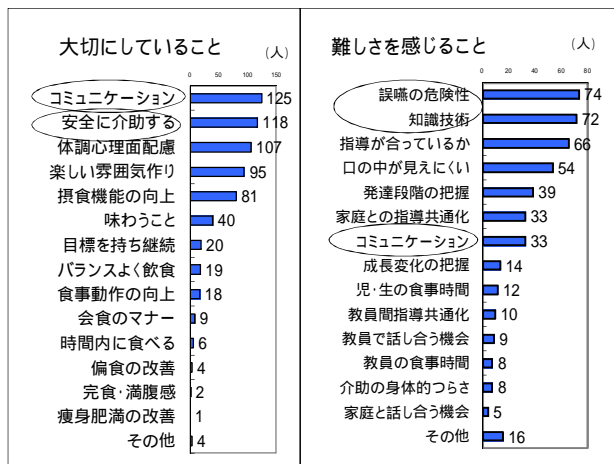
#### 担当者の摂食指導中の交代とその理由



【図5 担当者の摂食指導中の交代とその理由】

食事介助をしている担当者の半数以上は、自身の食事のために摂食指導中に交代している。

### 摂食指導の際に「大切にしていること」と「難しさを感じること」(5項目まで複数回答可)



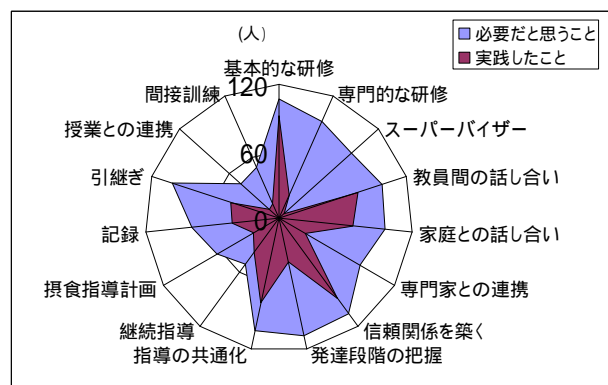
【図6 大切にしていること・難しさを感じること】

摂食指導の際に「大切にしていること」については「コミュニケーション」が最も多く選択された。同時に難しいものとしても7番目に選択されており、大切であると同時に難しいものでもあるという結果が出た。

一方「難しさを感じること」は、「<sup>ごえん</sup>誤嚥など命の危険と隣り合わせであるという緊張感を感じる」が最多で、「基本的な摂食指導の知識や技術に自信がない」と続いた。担当者は「安全に介助すること」を大切にしているが、緊張感や不安を抱え指導に当たっていることがうかがえる。

また自由記述では、「校内で摂食指導担当者の拡大を図りたい」、「摂食指導がうまくいかず精神的につらい」、「事故の心配や万が一事故が起きた際の対応」など、切実な内容も多かった。

### 摂食指導に関して「必要だと思うこと」と「実践したこと」(複数回答可)



【図7 必要だと思うこと・実践したこと】

全ての項目において、「必要」より「実践」の値が小さく、担当者の必要とすることが十分実践できていないことが示された。特に「専門的

な研修」「スーパーバイザー」「専門家との連携」「発達段階の把握」「摂食指導計画」「記録」「引継ぎ」の7項目は、必要性は高い(回答数が半数以上)が、実践率は低く(回答数が半数以下)になっている。

## (2) アンケート調査の考察

### 学校全体としての取り組みと学校間ネットワーク作り

摂食指導に必要な取り組みを実践していくには担当者個人の努力では難しい項目もあり、学校全体で取り組んでいくことが必要である。また学校間のネットワークを作り各校の取り組みについて情報交換できれば、特別食実施校だけでなく再調理実施校にも参考になると考える。

### 摂食指導担当者への支え

摂食指導の場は児童生徒と担当者の密接なコミュニケーションの場であり、命に関わる場である。担当者は経験年数にかかわらず難しさを感じながら取り組んでいることが分かった。担当者を心理面、知識・技術面で支えていくことが、安心・安全な摂食指導と児童生徒の確かな成長につながると考える。担当者への支えとして、研修体制の充実や、スーパーバイザー(専門的な支援のできる教師)の育成が求められる。

### 学習環境としての担当者のあり方

担当者は重要な学習環境である。特に介助を受けている児童生徒は、介助者が代わるとスプーン運びや一口量が変わり、正しい食べ方よりも介助者の食べさせ方に自分を合わせることを学んでしまう可能性がある。児童生徒が正しい食べ方を獲得するために、また担当者は児童生徒のわずかな変化を見逃さないために、学習環境を整えていくことが大切である。同じ担当者が最後まで介助する、複数でかかわる場合は指導の共通化を図るなど、それぞれの状況の中でできることから取り組むことを提案したい。

## 2 事例研究

### (1) 事例研究の視点

【表1 事例研究における取り組み】

項目	事例研究における取り組み
スーパーバイザー	筆者がスーパーバイザー的にかかわり、対象児童生徒の摂食指導について、担当者と一緒に考えたり、提案を行ったりする。
専門家との連携	筆者が摂食指導研修会に参加して得た情報から、役立つ情報を間接的に担当者に伝える。 筆者と担当者が一緒に研修会に参加して共通理解を得る。
発達段階の把握	児童生徒を観察したり、撮影したビデオ視聴をしたりすることにより、発達段階の資料と照らし合わせて児童生徒の現在の発達段階を把握する。その上で、適切な目標と手立てを考える。
記録(食事日誌)	児童生徒の目標に応じ、チェック項目と自由記述を組み合わせた1週間1ページの食事日誌を筆者が提案し、担当者が記録をつける。

事例研究は、調査結果で必要性が高く実践率の低かった【表1】の4項目に視点を当て、話し合いと摂食指導見学を重ねながら取り組んだ。

### (2) 小2男子の事例

#### 事例の概要

対象児童は担当者が一口大に切った普通食を一部介助を受けながら自分で食べていた(以下、自食)。担当者は「食べ物を取り込む時に前歯で擦り取り口唇が閉じないこと」と、「介助を嫌がること」が課題であると感じていた。

そこで上唇を使う感覚と介助に慣れるために「口唇閉鎖介助を受け入れること」を目標としたが、うまくいかず担当者も悩んでいた。そこで目標の修正を行い、更に専門家(摂食カウンセラー)の助言を受けて「食事の後半に全介助で食べる(以下、介助食べ)」を取り入れた。

上唇の動きはまだ変化はないが、対象児童は介助を受け入れて担当者とやり取りを楽しみながら食べるようになってきた。また食事以外の場面で、それまであまり見られなかった人に向かって要求する行動が見られるようになった。

#### 摂食指導担当者の振り返り

担当者は「対象児童は自食していたが自分の世界で食べているような印象があった。介助食べにするのには抵抗があったが、あえて取り入れることで人と一緒に食べている感じや、人のかかわりの楽しさを感じられるようになってきたようだ。時間がかかったが、自分のかかわりの手応えを少しずつ感じている」と述べている。

#### 本事例の考察

当初、対象児童の口唇機能改善に注目して目標を立てたが、目標が合わずうまくいかなかった。話し合いを重ねることで担当者同士の共通理解が深まったとともに、介助食べが軌道に乗ってきたことで担当者は気持ちに余裕を持って摂食指導に取り組めるようになってきた。摂食指導に取り組むに当たり、食事場面や口唇機能のことだけでなく、児童生徒の全体像やかかわりを含めた生活全体から考える大切さを感じた。

### (3) 高1女子の事例

#### 事例の概要

対象生徒は全介助(煮込み食)で舌突出改善が小・中学部から引き継がれてきた課題であった。担当者は摂食指導1年目であったため、筆者は基本的な介助方法と口唇閉鎖の手立てなど

について実技を含めて支援を行った。「食事の  
中盤に10秒じ分口唇閉鎖を行う」という無理の  
ない目標を設定し、体調などが不調な時は中止  
するなど臨機応変に対応した。対象生徒は拒否  
が受け入れられることを理解し、口唇閉鎖を学  
習として受け入れてほめられると笑顔を見せる  
ことが増えた。食事以外の場面でも発声による  
要求が増え、それがかなえられると笑顔を見せ  
るなどコミュニケーションが円滑になってきた。

#### 摂食指導担当者の振り返り

担当者は「話し合いで目標と手立てが明確に  
なり、疑問点もその都度解決できた。指導を継  
続することで対象生徒の成長を感じた。また記  
録をつけることでむせやすい食べ物に自分で気  
付くことができた。今回、研究協力したことで  
摂食指導について考えるきっかけになったが、  
通常は日々の仕事に追われじっくり考えるのは  
難しい。給食の場でアドバイスを受けられるス  
ーパーバイザーがいるとよい」と述べている。

#### 本事例の考察

スーパーバイザー的な支援が担当者の不安や  
疑問の解決に役立ったとともに、記録の継続に  
よる担当者自身の気付きが摂食指導に対する自  
信につながった。また、本事例は長年摂食指導  
を継続している事例であり、対象生徒にその成  
果が少しずつ表れてきているものと思われる。

#### (4) 事例研究の考察

##### 目標の明確化と指導の継続

目標を明確にして摂食指導に取り組むことで、  
児童生徒の変化が少しずつ見えてきた。また一  
口量の配慮や拒否の受け入れなど、丁寧なか  
わりにより、生活面でもコミュニケーションが  
活発になるなどの変化が見えてきた。

しかし、摂食機能の向上という面で成果が表  
れるまでには年単位の期間が必要であり、一人  
の担当者が児童生徒の変化を見届けることは難  
しい場合が多い。すぐに成果が表れなくとも、  
それぞれの担当者が児童生徒の将来の食べる姿  
を思い描きながら、長期間に渡る摂食指導の一  
役を担い、進級時などに担当者が替わっても指  
導が引き継がれていくことが大切である。

##### 摂食指導はコミュニケーション

児童生徒の成長に時間がかかるのと同様、担  
当者が摂食指導をマスターするにも長い時間か  
かる(中島2007)。根気の要る摂食指導のやりが

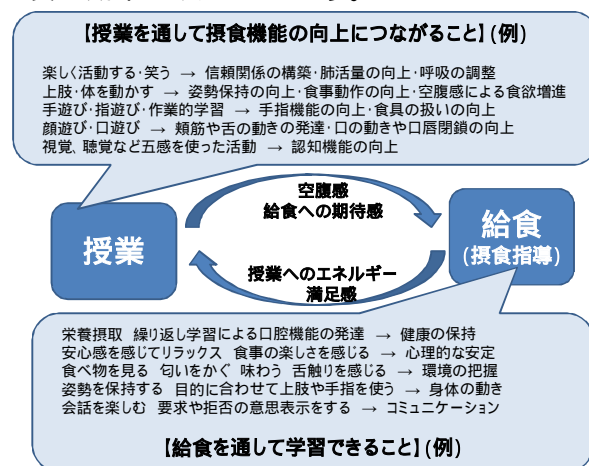
いについて担当者に尋ねたところ「食事を通し  
てコミュニケーションができる」という答えだ  
った。お互いの言いたいことが伝わった時や食  
べ方が上手になったことを、児童生徒と担当  
者が喜びとして分かち合えることが、摂食指導  
を継続する原動力になると言えよう。

#### 研究のまとめ

給食は、児童生徒が何をどのように食べるか、  
食べ物を教材とし、教師や友達をモデルとして、  
主体的に考える学習の場である。五感やコミュ  
ニケーションとも深くかかわるので発達段階に  
応じた摂食指導を継続することで、食べ方だけ  
でなく生活面や授業における変化も期待できる。

また給食は、児童生徒が楽しみにしている活  
動のひとつでもある。周りの人と同じものを同  
じ場所で楽しく食べることにより、栄養摂取の  
みならず心理的な満足感をもたらす心身の活動  
のエネルギー源になる。

そこで、学校生活の中の給食を【図8】のよ  
うに捉えることを提案したい。給食と授業を別  
のものとして、関連させて考えることでそれぞ  
れ良い効果が表れるだろう。



【図8】 学校生活の中の給食のとらえ方

多様な児童生徒が在籍する特別支援学校に  
おいては、特別食の児童生徒だけでなく、全  
ての児童生徒がおいしく楽しく安全に食べら  
れるように摂食指導(給食指導)を「特別支  
援教育の専門性」の一つとして教師全体への  
理解を広めていくことが重要であると考え  
る。給食が児童生徒にも教師にもコミュニ  
ケーション豊かな楽しい時間であってほし  
いと願っている。

#### <文献>

向井美穂他(2003):障害のある児童・生徒のための食事指導の手引き-食事指導の充実のために、東京都教育委員会。  
 中島知夏子(2007):続けることの大切さ。ぶらすわん, 20:1。

# 特別支援学校(主として知的障がい)におけるキャリア教育に関する研究

～企業就労を目指したキャリア教育としての作業学習の現状と課題から～

長期研究員 根本 正樹

## はじめに

知的障がい特別支援学校においては、これまで作業学習や産業現場等における実習を中心に職業教育を行ってきた。しかし、社会の著しい変化や障がいの多様化が進む現状においては、さらなる職業的な自立及び社会参加を推進していくための教育の充実が求められている。特に職業観・勤労観を育む小・中・高等部における一貫性のあるキャリア教育の視点から指導内容・方法を検討する必要があると考えられる。

近年、知的障がい特別支援学校高等部は、中学校から進学する障がいが比較的軽いと思われる生徒がほぼ半数を占めており、進路先として企業就労を希望する生徒が増加している。しかし、実際の一般企業への就職率は、平成18年度学校基本調査によると、本県の特別支援学校高等部卒業生(知的・肢体不自由・病弱)全体の15.1%であり、全国平均の22.4%に比べると大幅に下回っている。特に本県は、知的障がい特別支援学校の高等部単独校や専攻科、職業学科や職業コースを設置している学校はない。各校では教育課程を工夫しながら作業学習を中心とした職業教育を行っているのが現状である。

そこで、本研究では、県内の知的障がい特別支援学校におけるキャリア教育の現状と課題を整理し、作業学習を中心に中学校特別支援学級との連携や今後特別支援学校に求められるキャリア教育の在り方について明らかにしたい。

## 研究の目的

県内の知的障がい特別支援学校及び中学校特別支援学級における作業学習の現状と課題を明らかにする。それらの課題解決に向けて、研究協力校の作業学習に関する実践事例、先進校の実践事例や文献等から、就労に向けたキャリア教育としての作業学習が、今後どのように展開されることが望ましいのか、その方向性を明らかにする。

## 研究の内容と方法

- 1 県内の知的障がい特別支援学校のキャリア教育としての作業学習の現状と課題について進路指導主事にアンケート調査を行う。

- 2 県南地区の中学校特別支援学級におけるキャリア教育としての作業学習の現状と課題について担任にアンケート調査を行う。
- 3 研究協力校(A特別支援学校)での作業学習の実践や生徒の意識について調査を行う。
- 4 全国の特別支援学校の先駆的なキャリア教育の実践例や就労を目指した作業学習の事例等についての研究を行う。

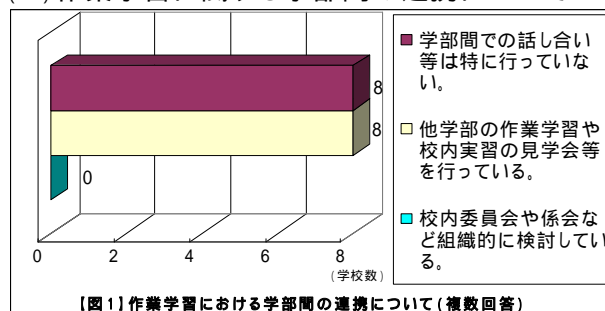
## 研究の実際

- 1 「特別支援学校(知的障がい)のキャリア教育に関するアンケート」調査結果

### 【アンケート調査の概要】

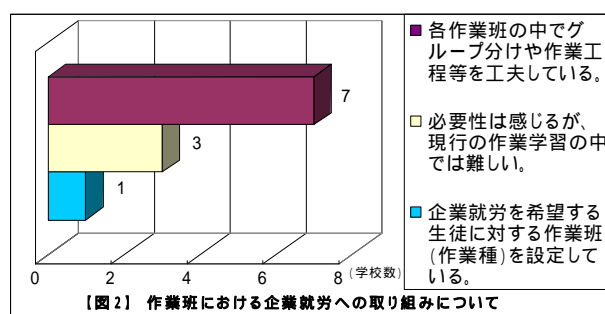
調査目的: 特別支援学校(知的障がい)のキャリア教育として行われている作業学習が、学部間、又は学校間でどのように連携しながら行われているのかや、就労に向けた取り組みや課題について把握する。  
調査対象: 県内の特別支援学校(知的障がい)11校の進路指導主事  
調査方法: 各学校長宛に調査用紙を送付、回収  
回収率: 100%(11校)

### (1) 作業学習に関する学部間の連携について



ほとんどの学校が、中学部と高等部で同様の作業種を行っているが、学部間での系統性や指導計画等についての具体的な話し合いは行われていないことがわかる。(図1)

### (2) 作業学習における企業就労に向けた取り組みについて



現行の作業種では難しいと考えながらも、そ

の中で工程等を工夫して行っている学校が多く見られた。(図2)

(3) 作業学習における企業就労に向けた課題について(自由記述のまとめ)

**「作業内容と企業就労のギャップ」**  
 現行の作業学習で行っている作業種が製造業的な内容なのに対し、近年の企業就労の場としては、飲食業やサービス業など異業種への就労が中心になりつつあり、作業学習の中でいかに必要な作業能力を身につけさせていくのが課題である。

**「生徒の意識・意欲と生徒間の能力差」**  
 企業就労に必要な働く意欲や集中力の持続をどのように高めていくかと、同一作業班の中で作業能力差のある生徒の作業内容の設定及び評価をどのようにしていくかが課題である。

**「教育課程と施設設備の問題」**  
 企業就職コースのような就労を目指したコース制の導入や作業学習の授業時数の見直しなど教育課程そのものを現状に合わせて変える必要がある。  
 一人ひとりに応じた作業の環境設定にも限界があり、作業内容の変更を考えるが、場所や道具などの面で難しい。

(4) 特別支援学校のセンター的役割としてのキャリア教育について(自由記述のまとめ)

**「進路情報の提供」**  
 産業現場等における実習の様子について、小中高の児童生徒及び教師に見学してもらい、  
 高等部卒業後の就労先についての情報を提供する。

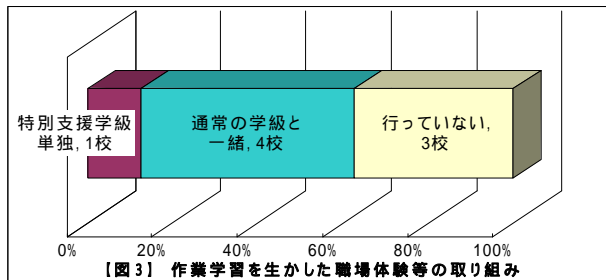
**「教師の専門性の向上及び啓発」**  
 「障害者自立支援法」や「障害者雇用促進法」など制度的な基礎知識を含め、障がいのある児童生徒の進路に対して、高い意識を持って進路セミナーや教員向けの進路相談等の機会を設けていくことが重要である。

**「ネットワーク構築の推進」**  
 行政、医療、福祉、教育各分野でのネットワークの構築、情報交換の場など、卒業後の進路を話し合える機会があれば良いと思う。  
 障がい者生活支援センターなど窓口となる機関が必要である。  
 企業に就労できる生徒のほとんどが、中学校の特別支援学級から高等部に進学する生徒なので、生徒が進学する前に、担任と進路指導主事が高等部卒業後の進路状況について話し合う場の必要性を感じている。

2 「中学校特別支援学級におけるキャリア教育に関するアンケート」調査結果

**【アンケート調査の概要】**  
 調査目的: 中学校特別支援学級のキャリア教育として行われている作業学習の現状と課題や特別支援学校との連携について把握する。  
 調査対象: 県南地区の特別支援学級設置中学校9校の特別支援学級担任  
 調査方法: 各学校長宛に調査用紙を送付、回収  
 回収率: 88.8% (8校)

(1) 作業学習を生かした職場体験等の取り組みについて



特別支援学級単独で行っている1校については、特別支援学校中学部での校内実習に参加している。(図3)

(2) 作業学習の実施上の課題及び進路指導上の課題について(自由記述のまとめ)

**「教師の専門性や進路情報の不足」**  
 障がいのある生徒に、今後必要な支援についての知識が不足しているため、中学校卒業後の進路指導が十分ではない。また、どのような進路先があるのかについても知識・情報不足である。  
 個別の実態把握に基づいた支援法として、作業学習が用意されるべきと思うが、画一的な指導になっているのではないかと反省している。作業学習の種類を増やし、生徒の興味を引き出しながら意欲を持って取り組ませたい。

**「教育課程・施設設備の問題」**  
 実技教科は、所属学年で行っているため、時間のまとめ取りがなかなか難しい。まとめ取りは、できるだけ午前中にと考えるが、どうしても給食をはさんでのまとめ取りになってしまう。  
 実施上の課題として、備品・教材教具等の問題が最も大きい。実施したいと思ってもできないことがある。無料でできることを見つけることに時間を費やすことが多い。

(3) 特別支援学校とのキャリア教育に関する連携について(自由記述のまとめ)

**「進路情報の提供」**  
 高等部への進学を希望しているので、作業学習や進路学習、職業教育の内容について知る機会があればよい。授業で関連させた学習を取り入れることで、将来の進路に生かせるのではないかと。  
 障がいのある児童生徒が、どう社会参加するのかやその問題点、求められる資質、技能を知ること、一人ひとりの支援の方法が具体的に見えるのではないかと。  
 年度初めに、前年度の進路先の資料等の情報がほしい。保護者も十分な情報がないので不安が多いと思う。

**「教師の専門性の向上及び啓発」**  
 年2回(各1週間)、A特別支援学校での作業学習を進めている。作業学習についての情報交換など連携の取り方やキャリア教育として将来につながる作業学習の実技研修などを実施してほしい。

**「ネットワーク構築の推進」**  
 特別支援学校に実習に行くことが可能な教育課程を編成したり、地域にある中小企業等と連携した作業が行えれば、理想的なキャリア教育が実施できると思う。

3 研究協力校(A特別支援学校)における作業学習の実践及び生徒の意識調査の結果

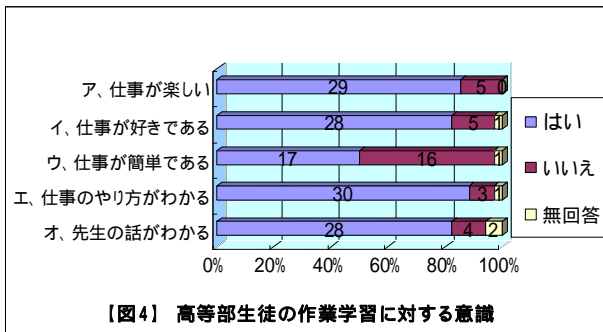
(1) 高等部生徒の作業学習に関する意識についてのアンケート調査

**【アンケート調査の概要】**  
 調査目的: 高等部の生徒自身が、どのような意識を持って作業学習に取り組んでいるのかや、生徒の抱えている課題について把握する。  
 調査対象: A特別支援学校(知的障がい)高等部の通常の学級に在籍し作業学習を履修している生徒34名  
 調査方法: 学校長宛に調査用紙を送付、回収  
 回収率: 100%

**作業学習についての意識**  
 質問のAは 85.2%、イは 82.3%と作業学習そのものは、楽しく好きな授業であるといえる。エ、オでもほぼ同様の数値が表れていることから、作業工程や教師の指示については理解できていると思われる。しかし、特徴的なのはウで

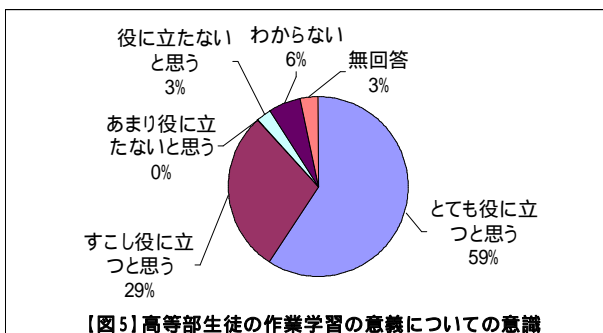


あり、半数以上の生徒は作業内容が難しいと感じているようである。(図4)



### 作業学習の意義

「作業学習は、将来仕事をするときに役に立つと思いますか。」の設問に対し、88%の生徒がおおむね役に立つと考えている。一方、9%の生徒が「役に立たない」、「わからない」と答えている。(図5)



### 卒業後の進路希望

企業就労希望の生徒が40%、次いで福祉的就労希望の生徒が24%、進学希望生徒も9%あり、約7割の生徒は自分の進路を考えている。しかし、21%の生徒が「わからない」と回答し、「無回答」、「働きたくない」と合わせると約3割の生徒は、卒業後の生活に見通しがもてない、あるいは働く意欲がわからないようである。

### (2) 校内実習における中学部と中学校特別支援学級との連携について

A特別支援学校では、中学部の校内実習時に、近隣のB中学校特別支援学級の生徒を迎え合同現場実習を毎年実施している。中学校の生徒にとって作業学習の体験は、自分の進路や高等部への進学について考えるきっかけとなり、実際にその後高等部に入学した際には、他の中学校の生徒に比べてスムーズに作業学習に取り組むことができているということだった。

### 4 全国の特別支援学校の先駆的なキャリア教育の実践例や就労を目指した作業学習の事例等について

### (1) 東京都の作業学習に関する企業等アドバイザー事業(東京都教育委員会)

東京都立あきる野学園養護学校では、イタリアンレストランチェーンのS社をアドバイザーとし、食品加工班の作業内容にピザ作りを取り入れた。原材料等も同社の物を使用し作業工程や接客に至るまで実際のS社に近い状況で行うことで成果をあげている。

### (2) 千葉県立特別支援学校流山高等学園のキャリア発達の視点を踏まえた自立への支援

教育内容そのものをキャリア教育と位置づけ、キャリア発達の4つの視点(人間関係形成能力、情報活用能力、将来設計能力、意志決定能力)から生徒一人一人の発達段階や課題を明らかにし、より実践的な支援を目指している。専門教科(各コースの実習)や各教科の指導・支援内容とキャリア発達との関連表を作成し、年間指導計画表や指導案に取り入れた授業実践を行っている。

### (3) 筑波大学附属大塚特別支援学校の中学部と高等部の作業学習の連携

中学部から高等部までの6カ年を通じた作業学習を行っている。スリッパ班、木工班、焼き物班、印刷総合班の4班で編成され、スリッパ班は中学部のみ、印刷総合班は主に高等部3年生を中心に編成される。木工班、焼き物班の2班に関しては学部の枠を超えて中学部1年生から高等部2年生まで、生徒に応じて縦割りの編成を行っている。

### 研究のまとめ

#### 1 特別支援学校の課題

##### (1) 作業学習における学部間の連携の強化

中学部と高等部が、同じ作業種を6年間実施しているが、学部間の系統性等に関する話し合いはほとんど行われていないのが現状である。

筑波大学附属大塚特別支援学校の実践から、個別の教育支援計画を活用し、中学部と高等部が連携しながら6年間という長いスパンでの作業学習を計画的、段階的に行うことで就労に対する意識、技能も高まっていくと考えられる。

##### (2) 企業就労に向けた作業学習の推進

- 各学校の共通の課題として挙げられたのは、「作業内容と企業就労のギャップ」
- 「生徒の意識・意欲の問題と生徒間の能力差」
- 「教育課程と施設設備の問題」であった。

は、各校とも施設設備の面から現行の作業種を変更することが難しい状況であるが、その中で、どのように就労への意欲や技能を高めていくのが重要である。

具体的な取り組みとして、A特別支援学校高等部では、企業就労を目指す生徒を木工班と縫製班に編成し、作業内容を企業に近い状況で行っている。共通の目標をもつ集団での作業は、より高い技術の習得や働くことに対する意欲の

向上につながっている。このことは同時に、  
の課題についての解決策であるともいえる。

また、東京都の企業等アドバイザー事業のように企業と連携した作業学習も考えられる。県内の全地域に各特別支援学校を中心とした障がい者就労連絡協議会が設置されており、多くの企業が参加している。平成18年度からは「特別支援教育進路達成プラン事業」として、企業を対象とした学校見学会を実施し理解を深めていることから、このような企業との関係を生かしつつ、さらに作業学習の改善という視点から、事業主をアドバイザーとして協力を仰ぐことが可能ではないかと考えられる。

については、各学校の地域性や今後対応する障がい種々の特性、そして生徒や保護者の企業就労に関するニーズに対応した教育課程、作業学習の内容を再度検討していく必要がある。

## 2 中学校特別支援学級の課題

### (1) 作業学習に対する専門性の向上

各作業班の具体的な内容や進路との関係を理解するために、本研究で調査したA特別支援学校中学部とB中学校特別支援学級との作業学習を通じた連携が有効であると考えられる。作業を体験することで、生徒は高等部進学を意識し、教師も中学校で作業学習を行う上でのヒントや様々な情報を得ることができると思われる。

### (2) 卒業後の進路情報の収集

特別支援学校のセンター的役割として期待することの一つに、高等部卒業後の進路先の情報提供が挙げられている。特に企業就労を希望している生徒や保護者にとっては、高等部入学を考える上で重要な情報であるが、中学校の進路指導で正確な情報を提供することは難しいのが現状である。早期から生徒や保護者に将来の具体的な職業生活をイメージできるように、入学当初から特別支援学校高等部でのキャリア教育の内容や進路先についての情報を提供できるように積極的な連携が必要である。

そのためには、特別支援学校のセンター的役割である教育相談・地域支援の機能を積極的に活用することが効果的である。そこから、一人ひとりの生徒について教育面での支援だけではなく、地域生活面での支援を含めたネットワークの輪が広がっていくと考えられる。

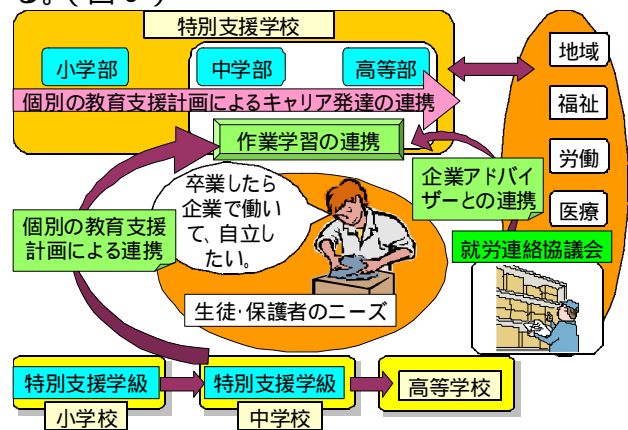
## 3 生徒自身の働く意欲の向上

作業学習と将来の職業生活との関連性を意識

しながらも約3割の生徒は具体的な進路先のイメージが持てなかった。卒業後の職業生活により密接に関連していると実感できる作業学習をどう展開していくのが課題であるといえる。

これらの課題を解決するためには、早期からのキャリア教育という視点で中学校特別支援学級や中学部との連携を深めていく必要がある。

そこで、個別の教育支援計画を活用し、生徒や保護者の進路のニーズを把握し、それぞれの課題を作業学習の中に反映させることが重要である。それらの具体的な取り組みを引き継ぎ、段階的・系統的に指導していくことで、生徒自身の職業観・勤労観が培われていくと考えられる。(図6)



【図6】個別の教育支援計画を活用した連携

### おわりに

松矢(2007)は、「特別支援学校は、教育機関であるだけでなく、就労支援のネットワークの中で、障害者本人にとっての最初のガイダンス機関として位置づけられ、その役割はきわめて重要である。」と述べている。

特別支援教育での教師の専門性として、福祉サービスや障がい者雇用の現状を教師自身が理解し、日々の教育実践の中でガイダンスしていくことがキャリア発達を促す上で重要である。その上で、小学校や小学部段階から本人を中心とし、進路決定に影響力をもつ保護者に対して、一般雇用に関する理解を高め不安感を取り除き、安心感の醸成を図ることが重要である。

また、個別の教育支援計画を核として、地域、福祉、労働、医療、企業等とのネットワークを構築し、児童生徒の社会的・職業的自立を常にイメージしながら、一人一人の発達段階に応じたキャリア教育を行っていくことが、企業就労を実現するために重要であると考えられる。

<文献>松矢勝宏(2007):「福祉、教育との連携による障害者の就労支援の推進に関する研究報告書」

# 特別支援学校におけるテレビ会議システムの活用について

～ FKS Web Meeting を活用した授業や研修の実態と今後の活用の在り方～

長期研究員 本田 知史

を通して授業や研修での活用の在り方を探る。

## はじめに

筆者は病弱の特別支援学校で、テレビ会議システム(\*注1・以下「テレビ会議」という。)を活用して、前籍校にスムーズに戻ることを目的に転出間際の児童に前籍校との交流を実施した。この交流後に前籍校の児童から、「君と話せて良かったし、元気があったから普通の生活が楽しいのかなと思った。良かった。またテレビ会議がしたい」という感想が聞かれた。在籍していた児童は前籍校へスムーズに戻る事ができた。

病弱の特別支援学校におけるテレビ会議の活用については、制約の多い入院生活や治療の関係で外出できない児童生徒にとって、その有効性が実証されている。(平成15年度研究のまとめ～次世代ITを活用した未来型教育研究開発～須賀川養護学校医大分校参照)しかし、他の障がい種別の特別支援学校でのテレビ会議の活用は、広がりが見られない現状にあると思われる。

そこで本研究では、テレビ会議の現状を捉えて事例を整理するとともに、FKS Web Meeting(\*注2)によるデモンストレーションで実際の操作を体験してもらい、テレビ会議活用の在り方を探っていききたいと考えた。

## 研究の目的

アンケート調査で福島県の特別支援学校におけるテレビ会議の活用の現状を明らかにする。テレビ会議を活用した事例やデモンストレーションを通して児童生徒及び教師の感想や意見を数多く集め、特別支援学校におけるテレビ会議活用の在り方を探る。

## 研究の内容・方法

- 1 県内の特別支援学校にアンケート調査を実施し、テレビ会議活用の現状を整理する。テレビ会議を活用している学校においては、児童生徒からの感想や教師からの操作性等の意見を基に、概要をまとめ活用のための配置モデルを示す。
- 2 養護教育センターで行われる初任者研修や経験者研修の情報教育研修及び希望する特別支援学校を対象に、テレビ会議のデモンストレーションを行い、記述式のアンケート調査

(※注1) テレビ会議システム  
インターネット回線を通じて、モニターの画面上で、顔を見ながらやりとりできる装置  
ビデオ会議、Web会議とも呼ばれる。本研究ではテレビ会議システムとする。  
(※注2) FKS Web Meeting(Webブラウザを使ったテレビ会議システム)  
既存のサーバーやパソコンにテレビ会議用のソフトウェアをインストールする/パソコン利用のタイプ。

## 研究の実際

### 1 特別支援学校におけるテレビ会議に関するアンケート調査

**調査の目的:** 県内の特別支援学校におけるテレビ会議の活用状況を明らかにする。

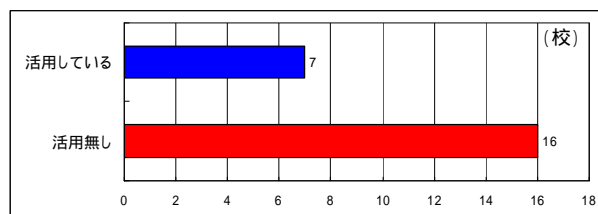
**調査対象:** 県内特別支援学校23校(分校も含む)のネットワーク運用主任等。

**回収率:** 23 / 23 100%

**アンケート方法:** チェック方式、記述式併用

### 2 特別支援学校におけるテレビ会議に関するアンケート調査結果と考察

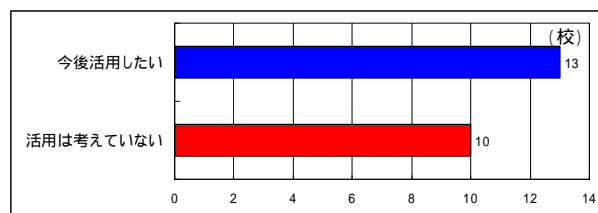
(1) テレビ会議活用の有無と今後の活用について  
〔設問1〕テレビ会議を活用したことがありますか。



【図1】 テレビ会議の活用

県内の特別支援学校でH17・18年度の2年間での活用は、のべ77回である。活用している特別支援学校は障がい種別では聾(分校含)4校、病弱(分校含)2校、肢体不自由1校であった。

〔設問2〕今後、テレビ会議を活用していきたいですか。

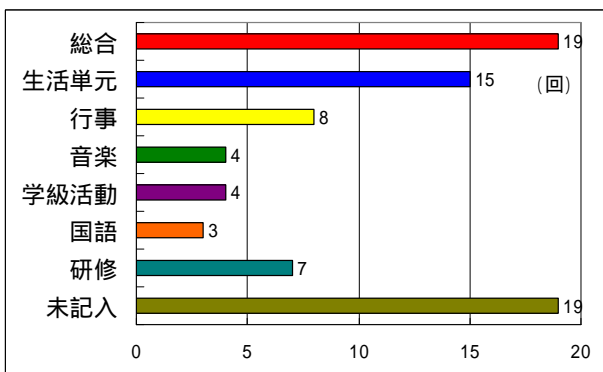


【図2】 テレビ会議の今後の活用

今後の活用については、13校が活用したいと回答した。新たに活用していきたい学校が6校あることから、今後特別支援学校における積極的な活用が期待される。

## (2) 教科等 (複数回答可) について

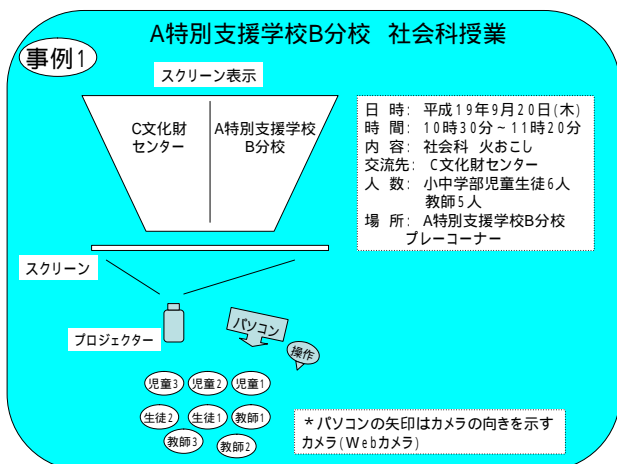
〔設問3〕テレビ会議を活用した授業の教科は何ですか。



〔図3〕テレビ会議を活用している教科等

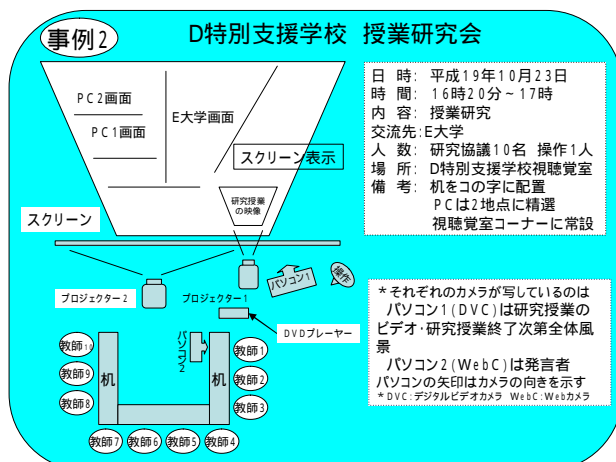
テレビ会議を活用した授業は総合的な学習の時間が19回と最も多い。教科での活用は音楽、国語で活用されているが、回数は少ない。児童生徒の授業での活用が約92%で、教職員の研修等での活用は約8%である。

事例1は「授業」での活用の概要と配置図である。



授業後、児童は「縄文時代の人は火をつけるのにも苦労したのですごいと思った」という感想を持った。教科学習での活用ということもあり、児童生徒が専門の知識を有する博物館職員と直接やりとりできたことで、より歴史に興味を持つことができた。テレビ会議の授業に留まらず、その後、火おこしセットを借用して実体験が出来たことも内容の理解を深めることになっている。このため、テレビ会議のみの授業だけではなく、事前事後の授業も重要であると思われる。教師からはテレビ会議について「多面的な授業を行う際のツールとして活用しようという発想を常に持つことが必要である」という意見があった。

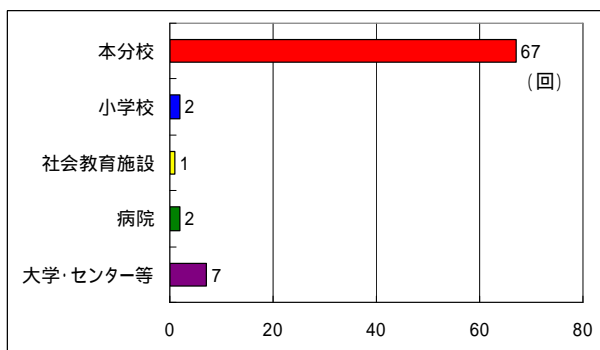
事例2は「研修」での活用の概要と配置図である。



「研修」での活用では、「自分の中で課題として捉えていたことを率直にうかがうことができ、細かい部分での子どもの行動の捉え方がわかり、授業改善に大いに役立たせることができた」といった感想があった。この感想から、大学の研究者と連携をすることで研修を効果的に行っていることがわかる。また、いつでも、すぐに活用できるように、テレビ会議が常に使える状態で設置されていた。使いたい時にすぐ使える状況にしておくことは、テレビ会議を有効に活用するためには大切なことであると思われる。

## (3) 交流先 (複数回答可) について

〔設問4〕テレビ会議を活用した交流先はどこですか。

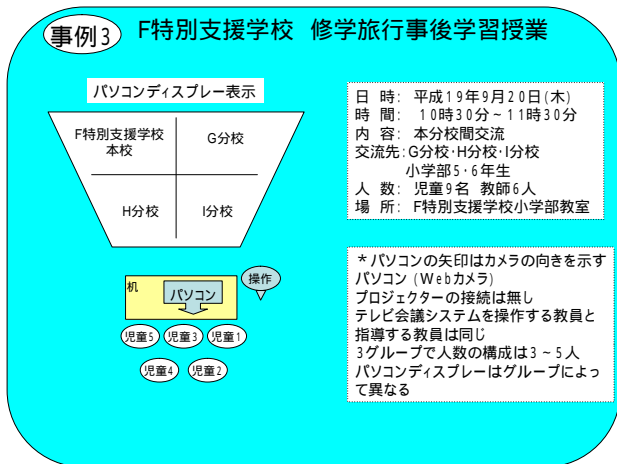


〔図4〕テレビ会議の交流先

テレビ会議の活用が多い聾、病弱の特別支援学校では、本校と分校間に距離があるため、直接往き来すると移動時間や経費がかかる。このためふたつの条件を解消できるテレビ会議は年間を通して計画的に活用されていて、本分校間が67回と最も多い。本分校では、連絡調整が取りやすいことも要因のひとつと考えられる。小学校、社会教育施設、病院については病弱の特別支援学校での交流先である。肢体不自由の特別支援学校では、大学や教育センター等と接

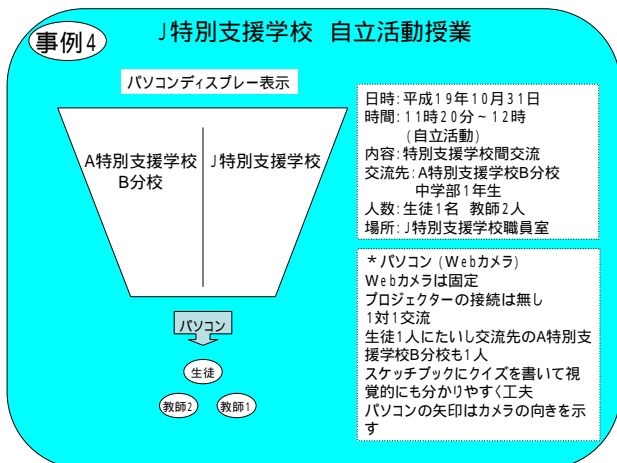
続いて、授業研究や事例研究で活用している。この設問では、本分校間交流、小学校との交流、教職員の研修等それぞれの特別支援学校において、必要性に応じてテレビ会議が活用されていることがわかる。

事例3は、本分校間の「交流」での活用例である。



テレビ会議の交流では、日程や時間の調整が難しいことが多い。「本分校間交流」では、本分校間ということもあり、交流先との連絡調整が容易に図られていて、年間を通して10数回の交流が行われている。映像を共有できることから、写真や文字カードを効果的に活用していた。実施後の児童からは、「久しぶりに分校の友達と会っていっぱい話ができ楽しかった」という感想が聞かれ、遠隔地の友人と交流している児童らは笑顔が多かった。

事例4は、障がい種別の異なる特別支援学校間の交流である。



この交流は、J特別支援学校の「テレビ会議で交流してみたい」という生徒の思いから始まった。J特別支援学校としては初めての試みということもあり、簡単な交流計画を作成して、交

流先のB分校との連絡調整を図り、事前にテスト接続を行うことでテレビ会議の動作確認等の準備を行っていた。当日は即興でクイズを出し合い、ライブ感に溢れた交流ができ、生徒の表情が生き生きとしていた。生徒の思いと、教師の十分な準備によって充実した交流が行われた。

**3 デモンストレーションのアンケート調査結果と考察**  
**デモンストレーションの目的:** テレビ会議のデモンストレーションを通して、担任している学級や学校でどのように活用できるか可能性を探る。  
**デモンストレーションの対象及び方法:**

初任者・経験者研修の教師は、所内3カ所にグループ毎に分かれ多地点接続で実施する。

各特別支援学校(3校)と養護教育センター間は2地点接続で実施する。

**デモンストレーションの準備手順:** 特別支援学校 養護教育センター間で提示した資料【図5】

FKS Web Meeting (テレビ会議システム) デモンストレーション準備手順

手順	時期	内容	詳細
デモ	1週間前	ClicktoMeetのインストール	FKSヘルプデスク(イントラ版) <a href="http://www.helpde.x.x.x">http://www.helpde.x.x.x</a> ビデオ関連をクリック ビデオ会議サービスにおける利用形態-中略-をクリックしてください ビデオ会議用のシステム・機器について FKS Web Meeting (Webブラウザを使ったビデオ会議システム) クライアントソフトウェアの入手先は <a href="http://meeting.f.x.x.x">http://meeting.f.x.x.x</a> FKS Web Meeting について(操作マニュアル)は <a href="http://www.helpde.x.x.x">http://www.helpde.x.x.x</a>
デモ	1週間前	Webカメラ・マイク等の接続	ドライバに従ってWebカメラのインストール
デモ	1週間前	ソフト・カメラ・マイク等の動作確認	カメラ・マイクが正しく認識されているか
デモ	前日	会議室IDとPWDの連絡	メールにて添付 PWDは月ごとに変更
デモ	前日	時間帯の確認	メールか電話で連絡調整 確認 本田メールアドレス <a href="mailto:honda.to.x.x.x">honda.to.x.x.x</a> 養護教育センター 電話番号 024-952-6497
	当日	テレビ会議システムデモンストレーション	使い勝手 有効性についてお話し下さい!

\* Webカメラはそれぞれの学校で準備してください。準備できない場合には養護教育センターのWebカメラをお貸し致します。

【図5】デモンストレーション準備手順

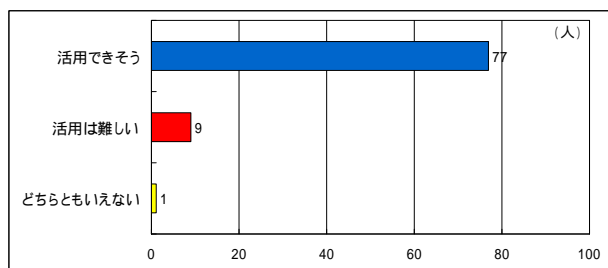
アンケート回答数: 88人

(1) デモンストレーション後の感想

- ・「楽しかった」「楽しい」 27
- ・「操作が簡単」「手軽」 17
- ・「子ども達の興味関心をひくものと感じた」 8
- ・「映像や音声不鮮明」 6
- ・「テレビ会議は有効」 5
- ・「映像がきれい」 4
- ・「経費が削減できる」 2
- ・その他 14

実際にテレビ会議を経験した教師には概ね好評であった。また、タイムテーブルの作成や話すタイミングなど実際の活用場面で大切な点も感想に含まれていたのはデモンストレーション実施の成果といえる。さらに「事前の打ち合わせをしっかりと行う必要がある」等、テレビ会議を活用しての授業や研修には十分な準備や相手先との連絡調整が必要であることがあげられた。

## (2) 今後の活用について



【図6】 テレビ会議の今後の活用

先のアンケート調査【図2】の今後の活用を考えている特別支援学校は約56%に対して、テレビ会議を使ってみると、77/88人で約88%の教師が活用できそうと回答した。【図6】実際に使ってみると、簡単に操作できることが身をもってわかったものと推察される。また、どんな場面での活用を考えているのかの回答には、「現場実習先(企業)」「講演会」「郊外学習の事前学習(利用施設)」等具体的にイメージされたものがあつた。FKS Web MeetingはFKS以外のネットワーク環境でも作動することから、交流先の理解と了承があれば企業等との活用も十分に考えられる。更に、「情報交換の迅速化、経費削減に直結してくる」という記述もあつた。

## 研究のまとめ

### 1 テレビ会議活用の現状

現在の活用が7校(約30%)で、今後新たに活用したい特別支援学校が6校、合わせて13校(約56%)あり、テレビ会議に関する期待が高いといえる。また、各事例では「授業」「研修」「本分校間交流」「特別支援学校間交流」等、児童生徒の学習活動や教師の研修において、必要性に応じてテレビ会議が有効に活用されていることが明らかになった。

### 2 今後の活用の在り方

#### (1) 多様な活用場面

本研究で示した4つの事例とデモンストレー

ションで教師が活用をイメージした場面は、今後、テレビ会議を活用する際に参考になればと考える。また、新たにテレビ会議を活用した時には、活用の状況を整理して事例を蓄積していくことが、今後の活用のモデルになると考える。

#### (2) テレビ会議活用上の留意点

〔事前の活動〕 〔テレビ会議を活用した活動〕 〔事後の活動〕といった一連の流れを大切に、具体的な計画を立案する。

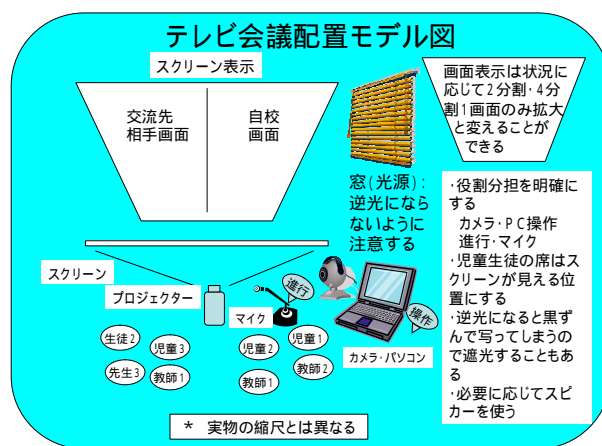
相手先との連絡調整を綿密に行う。

授業や研修においてテレビ会議で取り上げる内容を精選する。

映像、音声のどちらかが途切れた場合の対応を予め準備しておく。例：文字カード等。

#### (3) テレビ会議提案モデル

パソコンやカメラ、マイク等の機材及び、児童生徒の座席等の配置(【図7】参照)について機能的にするとともに、テレビ会議の操作性を習熟することが大切である。【図5】の「準備手順」と併せて、今後新たにテレビ会議を活用する学校において、参考になると考える。



【図7】 テレビ会議配置図例

### 3 おわりに

デモンストレーションで初めてテレビ会議を経験した教師からは、「音声や映像の違和感」「教材提示のタイミング」等についての課題がだされた。これらについては、実践を繰り返し習熟することで解消されると考える。

テレビ会議の本格的な活用は始まったばかりである。児童生徒や教師のニーズに応じて、テレビ会議を活用することで、児童生徒が生活の幅を広げ、教師が研修の意欲を高めるものであってほしいと願う。

# 中学校における気になる生徒への支援の在り方 ～担任の気づきからはじまる校内支援～

長期研究員 津金 令子

## はじめに

『特別な教育的支援を必要とする児童生徒の調査』（平成17年5月 福島県教育委員会）では、県内の小・中学校の通常の学級に、学習面や生活面で何らかの特別な教育的支援を必要とする児童生徒が4.0%（小学校4.8%、中学校2.6%）程度在籍している状況が報告された。

この調査の結果は、各学級担任の観察によりチェックリスト（\*1）のポイントを集計し、一定の基準値を超えた児童生徒の割合である。筆者も特別支援教育コーディネーターとして勤務していた中学校で調査を行ったが、基準値を超えない生徒の中にも、様々な困難を抱えているものも多く、またその生徒への学習指導や支援の在り方で悩んでいる教師がいることも事実であった。特に教科担任制で授業を行っている中学校においては、各教師が生徒の抱えている困難さに気づきながらも、その情報を共有し、具体的な支援につなげることが難しい状況もあると思われる。

そこで本研究では、中学校の教師の気づきをどう校内支援につなげていけばよいか、実践をとおして明らかにしたいと考えた。

（\*1）この調査は、文部科学省の全国実態調査（平成14年実施）と同様の質問紙法により、シート：学習面（「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」）、シート：行動面（「不注意」「多動性」「衝動性」）、シート：行動面（「対人関係やこだわり等」）の3つの項目に分かれたチェックリストを活用して行われた。

## 研究目的

教師の気づきから具体的な支援策の検討と実践を通して、中学校における気になる生徒への校内支援の在り方を明らかにする。

## 研究計画

- 1 研究協力校 A中学校
- 2 研究の内容と方法
  - （1）担任の気づきをもとに、気になる生徒の把握と、チェックリストを活用した実態調査を実施する。
  - （2）実態調査の結果をもとに、対象生徒一人ひとりの実態に応じた支援策を検討する。
  - （3）授業参観や検討会を実施し、支援策実施

の成果と課題について明らかにする。

## 研究の経過

### 1 担任の気づきの状況

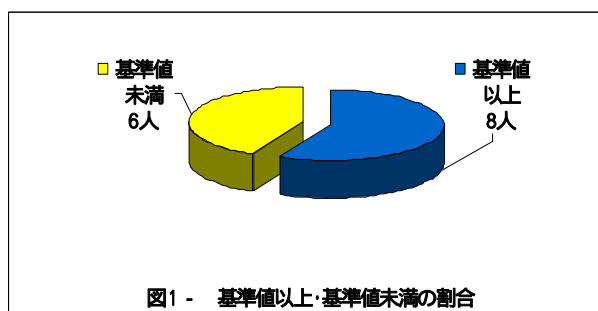
全学級を対象として、各学級担任の観察により、下記のような大まかな特徴をあげ、その傾向を持つ生徒についてアンケート調査をした。

【学習面】 簡単な暗算ができない。本を読む時、同じところを読んだり行をとばしたりする。  
【行動面】 質問が終わらないうちに答えてしまう。忘れ物や物をなくすことが多い。特定のものに強いこだわりがある。

その結果、担任から見て学習面や行動面で気になる生徒が254人中14人（約5.5%）が挙げられた。

### 2 気になる生徒の分析

次に気になる生徒として挙げられた14人の生徒に対して、先のチェックリストを活用し、より詳しく分析した。その結果、基準値以上は14人中8人であった。



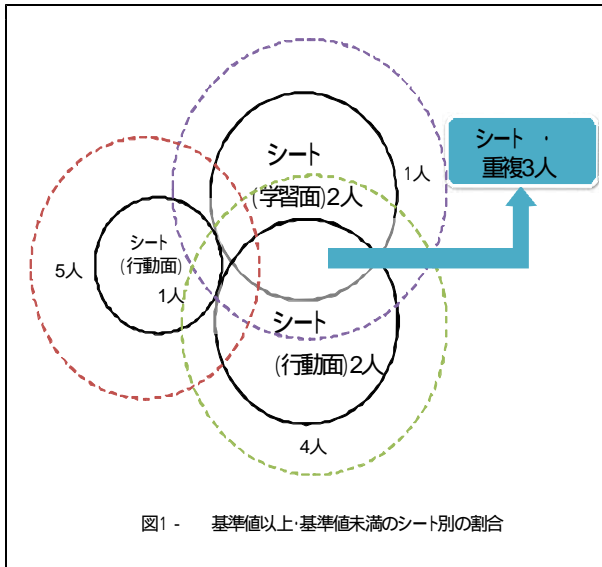
また、基準値に満たない生徒のチェックリストのポイントは表1のとおりであった。

【表1 基準値に満たない生徒の結果】

	学習面	行動面		行動面
	「聞く」「話す」「読む」「書く」「計算する」「推論する」	「不注意」「多動性・衝動性」		「対人関係やこだわり」
	12ポイント以上	6ポイント以上		22ポイント以上
A	0	0	0	1
*B	9	0	0	0
*C	0	5	0	13
D	0	4	0	11
E	0	2	0	18
F	0	1	0	6

基準値に満たない生徒の中にも、複数の教師が何らかの支援が必要であると感じている生徒がいる。例えば【表1】Cさんは明るい性格ではあるが、相手の気持ちを考えることがうまくできず、思ったままを言うってしまうため、友達とのトラブルが多く、徐々に孤立するようになり、休むことが多くなっている状況である。また、他の5人についても様々な困難を抱えており、それぞれに支援を必要としている状況である。

図1 - は、基準値以上8人のチェックリストの結果を表したものである。



学習面と行動面での重複傾向を持つ生徒は3人である。また、点線で囲まれた部分は、基準値に満たない生徒を表しているが、いくつかの重なり合いが見られることから、学習面と行動面ともに困難を抱えている生徒がいるということがわかる。

チェックリストの活用によって、基準値以上・基準値未満に関わらず、それぞれの生徒が抱えている困難さを教師間で共に確認することができた。その結果を踏まえて、学年会や校内委員会で具体的な支援策を検討し、実践を行うことにした。

### 支援の実際

～気になる生徒への支援例～

#### 1 対象生徒 Gくん

先の調査において、行動面『対人関係やこだわり等』で基準値以上を示した生徒である。

#### 2 担任の気づき（担任の観察による）

思い通りにならないと不機嫌になる生徒だな。

説明が長いと混乱することがあるな。

作業が中断したり、手を貸すと怒る生徒だな。



### 3 悩みの把握

Gくんは学校や家庭でも、イライラや粗暴な言動が多く、Gくんや保護者、担任からも悩んでいる様子が見られたため、詳しく話を聞き、それぞれの悩みを把握することにした。

#### (1) Gくんの悩み

どうしてイライラしてしまうんだろう。  
なぜ気持ちをコントロールできないんだろう。  
どうして弟と仲良く遊べないんだろう。

#### (2) 保護者の悩み

家庭でも粗暴な言動が多く、家族みんなが振り回されて、ストレスがたまっている。  
なぜイライラするのがわからない。  
休日の過ごし方は思いつきが多く、家族の予定が立てにくい。  
弟にとって気が乗らない遊びにも強引に誘うので、弟も疲れてしまっている。

#### (3) 学級担任の悩み

イライラしたときの暴言に困っている。

#### (4) 教科担任や関わる教師の悩み

Gくんが粗暴な言動（怒鳴る、物に八つ当たりする、暴力をふるう等）時に周囲にいる教師がどう協力したらよいかかわからない。

### 4 課題の明確化と支援

校内委員会を開き、Gくん、保護者、担任の悩みを取りまとめ、Gくんの指導上課題となる事柄を次のように整理した。

#### 〈課題〉

粗暴な言動の原因が明確になっていない。  
家庭での過ごし方に工夫が必要である。  
Aくんの粗暴な言動時の協力体制ができていない。  
両親が過度なストレスをかかえている。

〈検討〉 粗暴な言動の原因を明らかにする必要がある。

#### 〈具体策〉

行動整理シートで記録の蓄積  
【使い方】生徒用のシートは、粗暴な言動のあと、自分の行動の振り返りに使用。担任用と家庭用のシートは、Aくんの粗暴な言動の「生じた状況」「時間」「考えられる原因」「行動の現れ方」「それに対する対応と結果」について記入。



整理シート (生徒用)			
月	日	天気	年 組 氏名
い	校時 教科名		
	<input type="checkbox"/> 朝の活動	<input type="checkbox"/> 給食の時間	<input type="checkbox"/> 即活動中
つ	<input type="checkbox"/> 朝の短学活中	<input type="checkbox"/> 昼休み	<input type="checkbox"/> その他の時間
	<input type="checkbox"/> 授業中(午前中)	<input type="checkbox"/> 授業中(午後)	
ん	<input type="checkbox"/> 休み時間	<input type="checkbox"/> 帰りの短学活中	
	<input type="checkbox"/> 予定が急が変わったから(やりたいことができなくなった) <input type="checkbox"/> 授業がむずかしくてわからなかったから <input type="checkbox"/> 時間のかかるような課題がでたから <input type="checkbox"/> 先生に大声で注意されたから <input type="checkbox"/> 友達にノカにされたから <input type="checkbox"/> 好きなことややりたいことを待たされたから <input type="checkbox"/> ある特定の書や言葉が聞こえたから <input type="checkbox"/> いやなことを思い出したから <input type="checkbox"/> 苦手なことをやらなければならぬから <input type="checkbox"/> 人の集まる場所に参加したから <input type="checkbox"/> 体調が悪かったから <input type="checkbox"/> おなかがすいていたから <input type="checkbox"/> その他 ( )		
ん	<input type="checkbox"/> 先生に話を聞いてもらった (先生 ) <input type="checkbox"/> 原因となっているものをのぞいてもらった ( ) <input type="checkbox"/> 別の課題に取り組んだ ( ) <input type="checkbox"/> 別の先生の所に行った (先生の所 ) <input type="checkbox"/> 別の教室に移動した ( ) <input type="checkbox"/> その他 ( )		
	どうすればよかったですか書いてみよう		

【図2 生徒用 行動整理シート】

これらの行動整理シートを使って約1ヶ月間記録を蓄積した。その蓄積した行動整理シートを分析し、課題 については、その背景にあるGくんのニーズを探り、支援策を検討した。  
**課題 粗暴な言動の原因が明確になっていない**  
 (行動整理シートの分析)

《学校で考えられる要因》  
 授業中に「休憩時間がほしい」「授業内容がわからない」など、自分の気持ちをうまく伝えられないことで不安をつのらせていた

(支援策1)  
 Gくんが自分の気持ちを伝えることができるよう意思表示カードを活用する

(支援策1:意思表示カードの活用)



【図3 意思表示カード】

意思表示カードには、

- イライラカード：クールダウンが必要な時に使用
- つかれましたカード：授業に疲れた時に使用
- 休けいカード：休憩がほしい時に使用
- できたわかったカード：課題ができた時に使用
- よくわかりませんカード：授業の内容がよくわからない、教えてほしい時に使用
- 気分・体調が悪いですカード：保健室で休みたい

時に使用の6種類あり、担任と繰り返し使用しながら、Gくんが自分自身で気持ちを表せるようにした。

(成果)

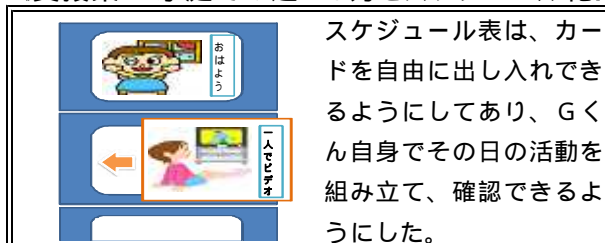
Gくんはカードの意味と自分の状態を合わせることができるようになり、困ったときに担任から「今の気持ちはどの状態？」と聞かれると、意思表示カードの中から今の気持ちに合ったカードを選べるようになってきた。また、意思表示カードをきっかけに、担任と「こういう時はこんな言葉で言えるといいね」など、具体的に言葉で伝えるよう支援を積み重ねたことで、Gくん自身の言葉で気持ちを表せるようになりつつあり、改善がみられてきた。

**課題 家庭での過ごし方に工夫が必要である**  
 (行動整理シートの分析)

《家庭で考えられる要因》  
 Gくんの活動は思いつきが多く、思い通りいかないと不機嫌になっていた  
 弟と仲良く遊ぶことができない

《支援策2》  
 自分でその日の活動を組み立て、確認できるように、スケジュール表を活用する

(支援策2:家庭での過ごし方をスケジュール化)



スケジュール表は、カードを自由に出し入れできるようにしてあり、Gくん自身でその日の活動を組み立て、確認できるようにした。

【図4 スケジュール表】

(成果)

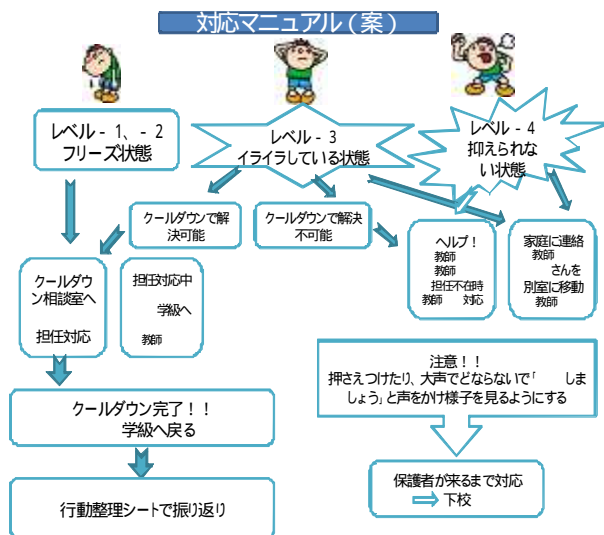
母親の申し出により、『弟と遊ぶ』『一人でビデオ』のカードを追加したことで、弟は表の中に『弟と遊ぶ』のカードが入ったときは、兄が自分と遊びたいと考えているということが確認でき、弟自身も心の準備をすることができるようになり、少しずつ仲良く遊べるようになってきた。また、『一人でビデオ』を追加したことで、Gくんが自分の好きなビデオを一人で楽しむ姿も見られるようになり、弟を誘わなくても一人で遊ぶことができるようになってきた。

**課題 Gくんの粗暴な言動時の協力体制ができていない**

(支援策3:協力体制の確立)

Gくんが粗暴な言動時に、担任一人に対応するのは困難なため、協力体制で動けるように、

Gくんの状態に合わせた対応の仕方をマニュアル化することにした。



### (成果)

このマニュアルを基本形とし、Gくんが粗暴な言動を起こした時に、教頭をはじめ、授業に入っていない教師を中心に協力して対応することにした。実際に粗暴な言動時も協力体制で対応できるようになり、対応後の反省を繰り返しながら、A中学校に合った支援体制ができつつある。

## 研究の成果と課題

### 1 研究の成果

#### (1) チェックリストによる実態調査の有効性と課題

チェックリストを活用した実態調査を通して、中学校で特に大切であると思われたのは、生徒指導面では特に問題はないものの、学習面での困難さを抱える比較的小となしい生徒への支援である。

例えば【表1】Bくんは、とてもおとなしく目立たない生徒であるが、担任は字の乱れや漢字の書き間違いが多いことに気づいていた。チェックリストの調査では、基準値に満たなかったものの、学習面で何らかの困難さを抱えているものと思われた。Bくんについては保護者の了解のもとで知能検査(WISC-)を実施したところ、その分析結果から注意記憶が弱い傾向にあることが明らかになった。そこでBくんが注意を集中しやすい学習環境の工夫をしたり、五感を使った(漢字を目で見、声に出して、耳で聞いて、手で書いて、頭でイメージする)学習方法を取り入れたりすることにより、実態に合った具体的な支援につなげることができた。

チェックリストによる実態調査は、生徒の抱

える大まかな困難さを捉える上では有効であるが、何よりもそうした生徒に対する具体的な支援策を検討し、教師間の共通理解のもとで実践することが大切である。そのためには、チェックリストによって把握された基準値に満たない生徒であってもその生徒の困難さの背景を探る必要があり、私たち教師には発達障がいに関する基本的な理解はもとより、複数の教師によるいいいな観察や必要に応じたアセスメントの実施が求められることになる。

#### (2) 既存の組織の柔軟な活用と有効性

各担任が捉えた気づきを吸い上げ、共有することはとても大事であるが、中学校においては放課後も部活動の指導などで、なかなか話し合う時間を確保できないという現状がある。

今回の研究では、学年会や生徒指導委員会を気になる生徒に関する話し合いの場として活用し、時間を確保できるようにした。また、各教師が授業や諸活動での気づきをその都度学年会で出し合い、それをもとにして校内委員会で情報の共有化・支援策の検討を行うようにした。この結果、様々な視点からその生徒に合った支援のアイデアが少しずつ出されるようになり、校内支援の活性化につなげることができた。

学校の実態に応じて、既存の組織を気になる生徒に関する話し合いの場として柔軟に活用する方法は、話し合う時間を確保できない中学校においては大いに有効であると言える。

#### 2 今後の課題

中学生という多感で不安定な時期における通常の学級での支援は、生徒とともに考え、寄り添う支援であることが大事なのではないだろうか。

本人の同意や願いのないところで、特別扱いをされるような支援を受けることは、自信を失ったり、友達からの差別やいじめに発展する可能性も含んでいると思われる。中学生ともなれば、自分の思いや願いを持ち、課題に対してもどうすべきなのかを考える力が育まれる時期といえる。だからこそ、生徒の意思を尊重し、一緒になって考えていく姿勢が必要である。

今後も、生徒一人ひとりによく目を向け、寄り添う支援を行うとともに、生徒の抱える困難さだけでなく、その生徒の持つ得意な面にも目を向け、それを生かした指導の展開によってそれぞれの自己評価を高めていきたい。

# 交流及び共同学習における担任間の連携についての一考察 ～よりよい交流及び共同学習の展開を目指して～

長期研究員 寺島 啓行

## I はじめに

平成16年に一部改正された障害者基本法14条の3には「障害のある児童及び生徒と障害のない児童及び生徒との交流及び共同学習を積極的に進めることによって、その相互理解を促進しなければならない」旨が規定されている。本県の「学校教育指導の重点」にも共に学び、共に育つ交流及び共同学習の充実、機会の積極的な設定に努めることが明記されている。

小・中学校内で行われる交流及び共同学習(以下「交流学習」という。)は、通常の学級に在籍する児童生徒にとっては、障がいのある児童生徒に対する理解を深め、周囲がどのような配慮をすればいいのかを学ぶ機会となる。また、特別支援学級に在籍する児童生徒にとっては、少人数の学習形態では不足する児童生徒同士のかかわり合いを持てる機会となる。障がいのあるなしにかかわらず、同じ社会に生きる人間として、共に助け合い、支え合って生きていくことの大切さを学び、社会性を広げ、望ましい人間関係を築く場としてとても重要である。

よりよい交流学習を行うためには、通常の学級と特別支援学級の担任が互いにその意義や児童一人ひとりにとっての必要性について十分に理解する必要がある。また、交流場面での児童の様子や学習態度などを担任同士が共有し、学習内容や支援方法等の修正改善を柔軟に行うことが大切である。そのためには、必要な時に必要な支援が行える連携が不可欠である。

そこで本研究では、小学校内における交流学習の現状と課題を整理し、円滑な連携を図るための手立てについて実践的に追究したいと考えた。(以下交流先の通常の学級を「交流学級」その学級担任を「交流学級担任」という。)

## II 研究目的

小学校内における交流学習の現状と課題を把握し、担任間の情報交換に焦点をあて、よりよい交流学習を展開するための連携について考察する。

## III 研究内容

- 1 小学校特別支援学級担任にアンケート調査を実施し、交流学習の実施状況及び交流学級担任との情報交換の現状や課題などを把握する。
- 2 協力校に情報交換を行うための『交流学習カード』を提案し、活用してもらう。特別支援学級及び交流学級担任との意見交換を通し修正改善を図り、担任同士が日常的に情報を共有するための手立てを検証する。

## IV 研究の実際

### 1 アンケート調査結果

#### 【調査の概要】

- 目的：学校内における交流学習の実施状況および情報交換の現状や課題を把握する。
- 対象：I管内の小学校特別支援学級担任(37校の50学級を対象)
- 回収率：学校 97% (36/37学校)  
学級 92% (46/50学級)

#### (1) 交流学習の取り組みについて

各学校・学級における交流学習の取り組みは図1のとおりであった。

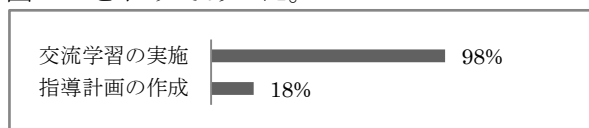


図1 交流学習の取り組み

学校内における交流学習は98%の学級が実施しており、そのうちの18%の学級が交流学習の指導計画を作成している。学校内での交流学習の機会は積極的に設定されている一方、交流学習の指導計画を作成している学級は少ないことが分かる。

また、各計画の作成状況は図2のとおりであった。

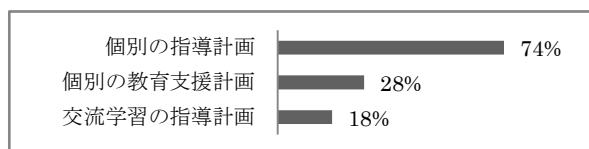


図2 各計画の作成状況

「交流学習の指導計画」は「個別の教育支援計画」や「個別の指導計画」と比べても作成率が低い現状がうかがえる。

#### (2) 担任間の話し合いについて

##### ① 必要性と実施状況

交流学級担任との情報交換については、特別支援学級担任全員が必要であると回答した。また、情報交換を行う時間帯は図3、機会は図4のとおりであった。

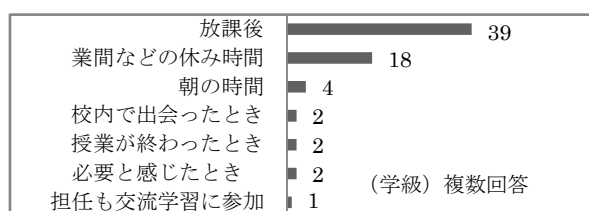


図3 情報交換を行う時間帯

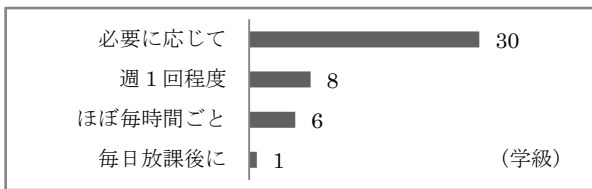
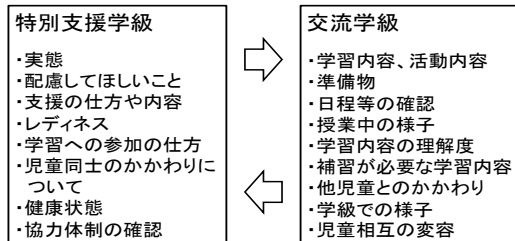


図4 機会の設定

放課後の時間を活用し、必要に応じて情報交換を行っている学級が多いことが分かる。

### ②情報交換を行っている主な内容



### ③情報交換の現状

交流学級担任との情報交換が十分と感じるかどうかは図5のとおりであった。

約6割の学級では交流学級との情報交換が十分であると感じている現状がうかがえる。

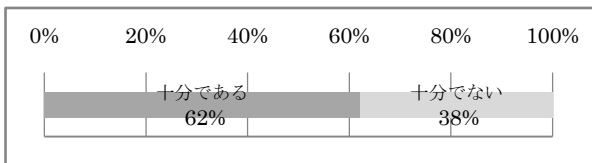


図5 満足度

### (3) 交流学習の現状について

#### (特別支援学級担任から見た成果と課題)

##### 【成果】

- 特別支援学級の児童にとって
  - ・いろいろな刺激を受け、目標が高くなり、意欲的になった。
  - ・ほめられることで自信を持って生活できるようになった。
  - ・友達関係が豊かになり、休み時間も一緒に遊ぶようになった。
  - ・集団生活の決まりが身についてきた。
- 交流学級の児童にとって
  - ・多くの共通点を見つけ、仲間意識が生まれてきた。
  - ・障がいに対する理解が深まり、思いやりの心が育ってきた。
  - ・互いによさを認め合い活動できるようになった。

##### 【課題】

- 授業に関すること
  - ・内容についていけないと傍観していることがある。
  - ・緊張感が大きく、交流がストレスになってしまうことがある。
  - ・認められる場が少ないと自信をなくしてしまう。
  - ・交流学級の児童から特別視されることがある。
  - ・学年が上がるにつれて、児童の実態と学習内容が合わなくなっている。
  - ・活動量や質的な違いにどう対応していけばよいか。
- 担任間の連携に関すること
  - ・交流学習実施により交流学級担任に負担をかけてしまう。
  - ・交流学習についてなかなか理解してもらえない部分がある。
  - ・交流学習の場で、うまく支援を受けられないことがある。
  - ・担任が交流学習に付き添えず、様子が分らない。十分な支援ができない。
  - ・情報交換を行う時間がなかなか持てない。

#### (4) アンケート調査から見える課題

担任間の連携という視点から、交流学習における情報交換の課題を次のように整理した。

- 定期的な情報交換の設定、時間の確保
- 交流時の児童の様子を共有し、支援・連携につながる情報交換の方法

### 2 「交流学習カード」の提案にむけて

以上のような課題を踏まえ、担任間で情報交換を行う際には次のことに配慮し実践を行う。

- 情報交換の機会が確実に設定できるように、通級指導教室で行われている連絡帳などによる情報交換の方法を取り入れる。
- 定期的に連絡し合えるように、情報交換の方法を固定し習慣化を図るようにする。
- 継続的に情報交換が行えるように、情報交換の内容を精選し、担任の負担を軽減する。

### 3 協力校における実践

#### 【実践の概要】

- 目的: 交流学習時における児童の様子や支援内容、方法などの情報を担任間で共有するための手立てとして「交流学習カード」を提案し、その有効性を検証する。
- 協力校: A小学校  
(知的障がい学級・情緒障がい学級)
- 協力者: 特別支援学級担任と交流学級担任等
- 方法: 担任間で交流学習時の児童の様子等の情報交換を「交流学習カード」を使用して行う。必要に応じて「交流学習カード」の修正改善を行う。

#### (1) 協力校及び協力学級の状況

A小学校は、知的障がいと情緒障がいの特別支援学級が各1学級設置されている。在籍はそれぞれ4名、7名の計11名で、支援員が1名配置されている。在籍児童全員が交流学習を行っており、通常の学級12学級中8学級で学習している。学年や交流する教科が多岐にわたるため、特別支援学級担任は授業時間の調整などに苦慮している。担任1名で7学級の交流学級担任と情報交換や調整を行うこともあり、アンケート調査においても交流学級担任との情報交換が不十分と回答していた。

#### (2) 「交流学習カード」の検討

「交流学習カード」の活用に向け、学級担任の要望と活用方法について確認した。

- 普段の学習で活用している「学習カード」をもとに作成する。
- 児童にとって活動の跡が分かり、励みや自信につながるものにする。
- 保護者への連絡にも活用できるものにする。
- 普段の学習活動で行っているポイントによる評価を交流学級でも取り入れる。
- 大きさはA5縦判、ファイル閉じで使用する。
- カードは全員が使用し、児童本人が直接受け渡しを行う。

### (3)「交流学习カード」の提案・活用

**提案1 (9月)**

交流学习での目標を特別支援学級担任が記入する。

交流学習で本人ができたこと、がんばったことを交流学級担任が授業終了時に記入する。

授業中のがんばりと合わせ、交流学級担任が評価に活用する。児童にがんばったところを説明し、ポイントのシールを貼る。

保護者への連絡や保護者からのコメント欄に活用する。

日にち、曜日、教科を記録する。

表情マークを使い、3段階で今日の調子(情緒面)を交流学級担任に伝える。

交流学級担任や特別支援学級担任、保護者が授業に関する内容を自由に記述する。

**活用を通して**

- どのように評価すればよいか戸惑ったが、徐々に褒める視点がかめるようになり、うまく児童とかかわれるようになった。
- ポイントとしてシールを貼ってもらえるのが嬉しく、児童の励みとなっている。
- 予想以上に保護者から児童への励ましや家庭での様子などの反応があり、驚いた。
- コメントを書くスペースを増やし、保護者からもコメントをもらうような形にしたい。

※連絡欄をコメント欄に変更

**提案2 (10月)**

交流学級担任や特別支援学級担任が必要と思ったことを自由に記述できるようにした。

保護者が児童や担任において自由にコメントできるようにした。

**活用を通して**

- ポイントのシールが10枚集まったらファイルの表紙に特別なシールを貼るようにした。
- 家庭でも交流学习級での様子が分かり、児童と保護者が学校や交流学习級の話をするきっかけとなっている。
- 学習の様子を知るための連絡としては機能している。さらに支援方法や内容、配慮事項などの情報交換ができるような形にしたい。

※支援内容を書けるカードを追加

**提案3 (11月)**

支援をお願いした月日を記入する。

特別支援学級担任から交流学級担任へ授業中の具体的な支援や当日気を配ってほしいことなどを記入する。

交流学級の先生へ

特別支援学級担任から

月日

特別支援学級担任から

**活用を通して**

- 現在のカード(提案2)が使い慣れてきたので、大幅な修正は行わず、交流学习級担任と支援方法等の情報交換ができるカードを追加するようにした。(左図参照)
- 児童が自ら「交流学习カード」を用意するようになり活用が定着してきた。積極的に交流学习級に行くようになり一日の交流学习の時間が増えてきた。

※提案2のカードの上部に差し込み、見開きになる形で使用する。

### (4)「交流学习カード」の成果と課題

#### ①「交流学习カード」の成果

##### 【学級担任にとって】

- 授業の記録としても活用でき、学習内容や支援方法について共通な話題で話し合うきっかけとして役立った。
- 「カード」を使用することで毎時間本人と会話する機会ができ、かかわりが増えた。
- 授業終了時にカード記入を行うことは、多少負担にはなるが、それ以上に児童に交流学习に参加してよかったという満足感を味わわせることができた。

##### 【特別支援学級の児童にとって】

- 交流学习級担任とのかかわりが増え、担任にも周りの児童にも認められる機会が増えた。それが励みとなり積極的に交流学习級の学習に参加するようになった。

##### 【保護者にとって】

- いままで「いつ」「どれくらい」行われているか分らなかった交流学习の様子が変わり不安の解消に役立った。
- 交流学习級での児童の様子を知ることができ児童の成長を感じられる資料となった。

## ②「交流学习カード」の課題

「特別支援学級担任と交流学級担任との連携」という視点で提案した『交流学习カード』だったが、それ以上に「交流学級担任と児童」「特別支援学級担任や交流学級担任と保護者」とのつながりを強めるものになった。担任間の連携に結び付きにくかった原因としては、交流学习を実施するための事前の共通理解と『交流学习カード』の目標設定の問題が挙げられた。

これらの問題解決または改善のためには「交流学习の指導計画」が欠かせないものであると考える。「交流学习の指導計画」は、児童の実態や交流する目的、学習の目標等を事前に共通理解するために活用でき、日常的な情報を支援や連携に活かす土台となる。「交流学习の指導計画」での目標をより具体化したものを『交流学习カード』の目標に設定していれば、より効果的な活用ができ、担任間の連携につながったと考える。

## V 研究のまとめ

### 1 研究の成果

#### (1) 連絡ツールとしての「交流学习カード」

連絡ツールとして「カード」を使用することにより、担任間で時間を調整することなく、確実に児童の様子等の情報交換を行う機会を設定することができた。情報交換できる内容は限られるが、担任双方の必要性に応じて内容を吟味し精選することで、学習時における児童の様子等を共有することは可能であった。時間を設けて直接話し合う内容と「カード」のやり取りで済む内容を分けることで、担任同士の時間的な負担を少なくすることができた。

#### (2) 定期的な情報交換から担任間の連携へ

情報交換の方法・内容を決まった形で行うことは、定期的な情報交換を可能にした。交流学习についての情報交換では、特別支援学級担任が受け取る情報のほうが多くなりがちである。しかし、特別支援学級担任からもその日の体調や支援のポイントなど、交流学級担任が授業で活用できる情報を発信することが大切であることが分かった。

#### (3) 形に残る情報交換

「カード」による情報交換は、担任としては活動の記録となり、目標の検討や支援の充実に活用することができた。また、児童にとっては学習時の振り返りや学習意欲の向上に役に立った。また、保護者にとっては今まで分からなかった交流学級での活動の様子を理解することができた。活動の跡が残ることで活用の幅が広がり、児童・保護者にとっても担任とのかかわりが増え、交流学习の活動を共有する上で大変有効であった。

## 2 今後の課題

### (1) 指導計画の必要性

交流学級担任との連携を図るためには、まず交流学級担任に児童の実態を知ってもらうことが第一である。そのためには、特別支援学級担任が作成した『個別の指導計画』をもとに特別支援学級での指導目標や方針、児童の実態などを理解してもらうことが大切である。その上で、交流学級の実態も考慮しながら、参加の目的や児童の目標、必要な支援等を検討し、共通理解のもと『交流学习の指導計画』を作成する必要がある。計画が明確になることで両担任が足並みをそろえ、一貫した適切な指導と必要な支援が行うことができると考える。

### (2) 共に育つために

特別支援学級と交流学級の児童双方が共に育つ交流学习を展開するためには、児童同士の適切ななかかわり合いが欠かせないものである。その適切ななかかわり合いの中で、交流学級の児童は「どんな時に、どのようにかかわればよいか」などを、特別支援学級の児童は「みんなと仲良く行動するにはどうすればよいか」などを体験し、相互理解が促進されると考える。

そのような充実したなかかわり合いができるように支援することも、双方の担任の大切な役目である。そのために、特別支援学級担任は必要に応じて交流学級担任にも支援を行い、担任間の連携を強め、双方の児童が共に育つためのサポートを行う必要がある。

## VI おわりに

本研究を通して、あらためて『児童の活動の様子を共有する』ことが連携を図るためには重要であることが分かった。その連携をもとに学校や家庭において直接間接的に児童同士の適切ななかかわり合いを支援することが、よりよい交流学习の展開につながると考える。

本県の小学校通常の学級にも、学習や生活面で何らかの特別な教育的支援を必要とする児童が4.8%程度在籍している可能性が県教育委員会の調査(H17.6)で明らかになった。今後は交流学习の時間にかかわらず、通常の学級においても特別支援教育を意識した授業の展開が必要になる。特別支援学級や交流学习で行われている「特別」な教育的支援が通常の学級でも「普通」に行われるように担任間の連携を強め、特別支援教育の浸透を図っていきたい。

## お わ り に

今年度、当センターでは、「特別支援学校における教育課題に関する調査研究」を実施しました。日々の教育実践を自らが振り返るとともに、授業を共にする教師や所属する学部の教師を含め、学校組織としての実践的な課題を明らかにすることができました。さらに、教務主任研修会では各学校の教育課題の解決に向けた実行策を検討しました。多くの学校ではそれらをもとに、次年度の教育課程の編成に生かしたり、日頃の実践で心掛けたり、自校の強みと弱みを検討し協働して取り組む姿勢を重視し、具体的に取り組んでいる様子が見えられました。

プロジェクト研究は、県立石川養護学校小学部の協力のもとに、調査研究で明らかとなった協力校の教育課題の解決に向け、授業を通して、実践的研究をしてきました。授業研究では授業の内容、方法に協議の焦点があり多くの成果を得たところです。研究実践上には多くの課題やその解決に向けたヒントが見え隠れしていました。本研究の目指す学校組織マネジメントの視点の検証や提案は次年度の研究に譲りたいと思います。一人ひとりの教師が組織の改善・改革の主体者として、教育課題の解決に向け努力するための考え方や道筋を明らかにしたいと考えています。このことは、特別支援学校の実践のみならず、全ての学校の組織活性化に結びつき魅力ある学校教育実現に寄与するものと思われれます

長期研究員研究では、各自が日頃抱えていた課題をもとに今後の特別支援教育の推進に向けて協力者を得ながら1年間研究して参りました。

本日その成果をここにまとめることができました。今後も当センターは研究を重ねて参りますので、どうぞ忌憚のないご意見をお寄せください。

最後に、プロジェクト研究並びに長期研究員研究にご協力頂きました研究協力校の校長先生をはじめ、協力者の皆様や関係機関の方々に厚く感謝申し上げます。